تدريس

فنون اللغة العربية

الدكتور علي أحمد مدكور
معهد الدراسات والبحوث التربوية
جامعة القاهرة

الناشر
دار الشواف

Bibliotheca Alexandrina
0021234

492.707

تدريس
فنون اللغة العربية

- أصدرته عام ١٩٩١ م دار الشواف .

رقم الإيداع بجمهورية مصر العربية . ٩١/٩٨٦١

طبع بالمطبعة الفنية ــ عابدين ــ القاهرة. ت : ٣٩١١٨٦٢ .

- حقوق الطبع محفوظة .

الناشر دار الشواف للنشر والتوزيع .

دار الشــواف للنشر والتوزيع

الرياض – العليا – شارع الثلاثين – شرق بنده ت : ٤٦٢٢٦٣٠ – ٤٦٢٢٦٦٧ فاكس : ٤٦٢٢٨٦٦

Riyad - Olaiya, Thalatheen St., (East to Panda) Tel.: 4622630 - 4622667 - Fax.: 4622866

الهيئة العامة لمكتبة الاسكندرية
رقم التصنيف 492.707 مدك
رقم التسجيل : ٢٠٢٢٤
587
Bibliotheca Alexandrina
General Organization of the Alexandria Library (GOAL)

تدريس
فنون اللغة العربية

الدكتور علي أحمد مدكور
معهد الدراسات والبحوث التربوية
جامعة القاهرة

الناشر
دار الشواف

بسم الله الرحمن الرحيم

وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ۖ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱللَّهُ ۗ وَٱللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ

صدق الله العظيم

(البقرة: ٢٨٢)

مقدمـــة :

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله وصحبه ومن اهتدى بهديه وبعد، فإن الهدف الأساسي لتعليم اللغة العربية هو إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الواضح السليم، سواء كان هذا الاتصال شفويًا أو كتابيًا. وكل محاولة لتدريس اللغة العربية يجب أن تؤدي إلى تحقيق هذا الهدف.

والاتصال اللغوي لايتعدى أن يكون بين متكلم ومستمع، أو بين كاتب وقارئ. وعلى هذا الأساس فإن للغة فنونًا أربعة هي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة.

وهذه الفنون الأربعة هي أركان الاتصال اللغوي، وهي متصلة ببعضها تمام الاتصال وكل منها يؤثر ويتأثر بالفنون الأخرى. فالمستمع الجيد هو بالضرورة متحدث جيد، وقارئ جيد، وكاتب جيد. والقارئ الجيد، هو بالضرورة متحدث جيد وكاتب جيد. والكاتب الجيد لابد أن يكون مستمعًا جيدًا وقارئًا جيدًا .. إلخ.

هذه النظرة إلى اللغة تقوم على أساس التكامل بين فنونها بدلاً من التفتيت والتجزيء الحاصل نتيجة تدريسها كفروع في مواقف مصطنعة لا يجمع شتاتها جامع. فاللغة كالكائن الحي يؤثر كل جانب من جوانبه في الجوانب الأخرى. فنحن نستطيع في جميع الأحوال وفي جميع المراحل أن

نعلم التعبير من خلال القراءة. وأن نربط بين التعبير والقواعد، والتعبير والإملاء... إلخ.

ومن أبسط المسلمات اعتبار الأدب نوعًا خاصًا من أنواع القراءة. وبالرغم من هذه المسلمات البسيطة فنحن مازلنا ندرس الأدب على أنه شيء خاص قائم بذاته. كما أن تدريس المشكلات النحوية من خلال موضوع أو نص شعري أو نثري أنفع وأفيد من تدريسه منفصلاً على أنه مادة قائمة بذاتها. فالنحو ما هو إلا وسيلة من وسائل كثيرة لتقويم اللسان والقلم.

ومن الملاحظ أيضًا إهمال تدريس الاستماع، مع أنه أهم الفنون اللغوية علي الإطلاق. يقول المفكر العربي العظيم ابن خلدون «إن السمع أبو الملكات اللسانية» فعليه يتوقف نمو الفنون اللغوية الأخرى من تحدث وقراءة وكتابة. فالطفل الذي يولد أصمًا لا يتكلم ولا يقرأ ولا يكتب. وقد جاء إهمال تدريس الاستماع نتيجة الظن بأنه ينمو لدى الأطفال بطريقة آلية دون تعليم وتدريب مقصودين، أو نتيجة لعدم فهم أهمية عملية الاستماع وطبيعتها.

ومن الملاحظ أيضًا إهمال تدريس فن التحدث أو الكلام، إلا فيما يسمي عندنا بالتعبير الشفوي. وحتي الدرس المخصص لهذا اللون اللغوي قد هجر غالبًا أو أهمل، أو هو –في أفضل الأحوال– يؤدى بطريقة ميكانيكية مملة خالية من الروح ومن الإثارة، حيث أصبح التعبير الشفوي شكلاً بلا مضمون. ونظرًا إلى أن طرق التدريس عندنا تعتمد على الإلقاء وعدم إعطاء الحرية للتلميذ كي يتحدث ويعبر عن نفسه ويناقش، فقد أفرغ التعبير الشفوي من مضمونه وأصبح شكلاً بلا معنى حقيقي.

والنظرة التكاملية للغة تجعل من الضروري أن تكون كل مجالات اللغة موضوعات للتعبير الشفوي والتحريري علي السواء. فلا بأس من أن يعبر التلاميذ أو يناقشوا موضوعًا من موضوعات القراءة، أو قصيدة من قصائد الأدب، أو قصة من القصص المقررة عليهم. أو يلخصوا صفحة من كتاب، أو يكتبوا تقريرًا عن عمل أو درس أخذوه في أية مادة من مواد دراستهم. فاستمرار النظر إلى التعبير الشفوي على أنه: قم– تكلم– إجلس، يعتبر

عيشنا في عصر التفجر المعرفي والتقدم في وسائل الاتصالات التي جعلت العالم يبدو قرية صغيرة.

والقراءة ليست عملية آلية، وإنما هي فن يعتمد على النظر والاستبصار، أي فهم المادة المقروءة وتحليلها وتفسيرها ونقدها وتقويمها. فهي ــ إذن ــ ليست عملية: قم ــ تكلم ــ إجلس، وإنما هي عملية تهدف إلى إكساب المتعلم القدرة على تعليم نفسه، وفهم العالم من حوله، وحل مشكلاته. فالقراءة قد تكون للدراسة، وقد تكون للمعرفة والاستكشاف، وقد تكون للمتعة والتذوق كقراءة الأفكار الجميلة في العبارات الجميلة، وهذه هي قراءة الأدب بنوعيه شعرًا ونثرًا. فالأدب ــ إذن ــ لون خاص من ألوان القراءة.

أما الكتابة، وهي الفن اللغوي الرابع، فيقصد بها التعبير الكتابي الذي نسميه نحن عادة بالتعبير التحريري. أما الإملاء والخط فيمكن تسميتها بالمهارات الكتابية المساعدة، أو مهارات التحرير العربي وهي الرسم السليم للحروف والكلمات والجمل منفصلة ومتصلة، وعلامات الترقيم، والخط الواضح الجميل. وهذا الفن الذي هو الكتابة يجب أن يتخذ من الفنون اللغوية السابقة مادة للتدريب والتعليم، فالمفروض ألا يكتب التلميذ إلا ما استمع إليه، أو قرأ عنه، أو تحدث به.

وهكذا نرى أن اللغة كل متكامل يتأثر كل فن من فنونها بالفنون الأخرى، وأن منهج اللغة العربية ليس غاية في ذاته، وإنما هو وسيلة لتحقيق غاية، وهي تعديل سلوك التلاميذ اللغوي من خلال تفاعلهم مع الخبرات والأنشطة اللغوية التي يحتويها المنهج.

وقد حاولت في هذا الكتاب أن يسير وفق هذا المنهج فجاءت فصوله كالتالي:

الفصل الأول: وقد تناولت فيه مفهوم اللغة عمومًا، وطبيعتها، ووظائفها وضرورة تكاملها خلال عملية التعليم والتعلم.

الفصل الثاني: وقد تناولت فيه اللغة العربية: طبيعتها، وخصائصها،

ومحنتها الحالية، وطريق الخروج من هذه المحنة، وطبيعة منهج اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم العام.

الفصل الثالث: وتناولت فيه فن الاستماع، من حيث طبيعته، وأهميته، وأهداف تدريسه ومهاراته، وأهم طرائق وأساليب تعليمه وتعلمه.

الفصل الرابع: وقد تناولت فيه فن الكلام أو التحدث، من حيث طبيعته، وأهميته ووظائفه ومهاراته، وأهداف تدريسه، ومحتواه، وطرائق وأساليب تدريسه وتقويمه.

الفصل الخامس: وقد تناولت فيه فن القراءة، من حيث مفهومها، وعوامل تطور هذا المفهوم، وأنواع القراءة، وأهمية كل نوع، وأهداف تدريسه ومحتواه، وطرائق وأساليب تدريس القراءة للمبتدئين، ولغير المبتدئين، وطريقة تحضير الدرس، وخطوات السير فيه داخل حجرة الدراسة.

الفصل السادس: وقد تناولت فيه المفهوم العام للأدب، ثم مفهوم الأدب في التصور الإسلامي، ومعايير هذا الأدب، ومشكلات تدريس الأدب، وأهداف تدريسه، وما يجب أن يكون عليه محتواه، وطرائق وأساليب تدريسه وتقويمه مع العناية بتحضير درس الأدب، وطريقة السير في الدرس داخل حجرة الدراسة.

الفصل السابع: وقد تناولت فيه أدب الأطفال، ومعايير جودته، ومشكلات هذا اللون من الأدب، وأنواعه، وأهداف تدريسه، ومحتواه، وطرائق وأساليب تدريسه وتقويمه.

الفصل الثامن: وقد تناولت فيه فن الكتابة، موضحًا الفروق بين الكتابة أي التعبير التحريري وبين المهارات المساعدة على الكتابة، وهي مهارات التحرير العربي أي الإملاء وعلامات الترقيم والخط، ومحددًا أهداف تدريس كل منها، ومحتواه، وطرائق وأساليب تدريسه وتقويمه.

الفصل التاسع: وقد تناولت فيه موضوع «النحو» أو علم صناعة الإعراب. وحاولت توضيح العلاقة بين النحو واكتساب الملكة اللسانية، كما حددت مشكلة تعليم قواعد النحو، ومحاولات تيسيره، وأهداف تدريسه،

وطرائق تدريسه التقليدية ، ثم اقترحت طريقة جديدة لوضع منهج النحو وتدريسه في مراحل التعليم العام .

ومن العرض السابق يتضح أنه يوجد إصرار في هذا الكتاب على ضرورة إبراز أمرين الأول هو أن تدريس اللغة عملية متكاملة ، وما كان تقسيمها إلى فنون إلا وسيلة لغاية هامة هي الحفاظ على وحدة اللغة وتطوير منهج تعليمها وتعلمها . الأمر الثاني هو تناول كل فن من فنون اللغة بطريقة منهجية سليمة ، موضحًا طبيعة هذا الفن وأهميته ، ومحددًا أهداف تدريسه وما يجب أن يكون عليه محتواه ، وطرق وأساليب تقويمه .

وبعد فإنني رغم الزيادات والتنقيحات والتغييرات التي أدخلتها على هذه الطبعة من الكتاب ، أتذكر قول العماد الأصفهاني : «إني رأيت أنه لا يكتب إنسان كتابًا في يومه إلا قال في غده : لو غير هذا لكان أحسن ، ولو زيد كذا لكان يستحسن ، ولو قدم هذا لكان أفضل ، ولو ترك هذا لكان أجمل . وهذا من أعظم العبر، وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر» ــ والله يقول الحق ، وهو يهدى السبيل .

على أحمد مدكور

الرياض ذو الحجة ١٤١١هـ

يونيـــــه ١٩٩١م

محتويات الكتاب

مقدمـــــة ٧
محتويات الكتاب ١٣

الفصل الأول

اللغـــــة

اللغـــة ٢٧
الطبيعة الرمزية للغة ٢٩
مفهوم اللغة وخصائصها : ٣٠

١ ــ اللغة نظام رمزي ٣٠
٢ ــ اللغة ذات طبيعة صوتية ٣٢
٣ ــ اللغة تحمل معنى ٣٢
٤ ــ اللغة مكتسبة ٣٢
٥ ــ اللغة نامية ٣٣
٦ ــ اللغة اجتماعية ٣٤

وظائف اللغة : ٣٤

١ ــ وسيلة للتفكير. ٣٤

٢ ــ وسيلة للتعبير. ٣٥
٣ ــ وسيلة للإتصال ٣٥
٤ ــ وسيلة لحفظ التراث. ٣٥
٥ ــ وسيلة للتعليم والتعلم ٣٦
طبيعة عملية اللغة (الحدث اللغوي) ٣٧
أركان الموقف اللغوي. ٣٩

الفصل الثاني
اللغة العربية

أهميتها ٤٥
طبيعة العربية وخصائصها ٤٦
الترادف ٤٧
الاشتقاق ٤٩
قدرة العربية علي الوفاء بمتطلبات العصر. ٥٠
اللغة بين التعبير الأدبي والتعبير العلمي ٥١
العربية لغة كاملة ٥٣
محنة العربية اليوم ٥٥
منهج اللغة العربية ٥٧
أسس بناء منهج اللغة العربية ٥٩
تقسيم اللغة إلي فروع ٦١
أهمية التكامل في تدريس اللغة العربية ٦٢

الفصل الثالث
فن الاستماع

فن الاستماع ٦٩
أهمية تربية طاقة السمع ٧٠

طبيعة عملية الاستماع ٧٥
منهج تعليم وتعلم الاستماع. ٧٩
الأهداف العامة لمنهج الاستماع ٨٠
أهداف الاستماع ومهاراته في المرحلة الابتدائية : ٨٢
١ ــ التميز السمعي ومهاراته ٨٣
٢ ــ التصنيف ومهاراته ٨٥
٣ ــ استخلاص الفكرة الرئيسية ومهاراته ٨٦
٤ ــ التفكير الاستنتاجي ومهاراته ٨٧
٥ ــ الحكم علي صدق المحتوى ومهاراته ٨٨
٦ ــ تقويم المحتوى ومهاراته ٨٨
مهارات الاستماع في المراحل التي تلي المرحلة الإبتدائية : ٨٩
١ ــ التميز السمعي ٩٠
٢ ــ التصنيف ٩٢
٣ ــ استخلاص الفكرة الرئيسية ٩٣
٤ ــ التفكير الاستنتاجي ٩٤
٥ ــ الحكم علي صدق المحتوى ٩٥
٦ ــ تقويم المحتوى ٩٦
محتوى منهج الاستماع ٩٦
طريقة السير في درس الاستماع ٩٩

الفصل الرابع
الكلام أو التحدث
(التعبير الشفوى)

أنواع التعبير. ١٠٥
أهمية التعبير الشفوى ١٠٥
أهمية التعبير الشفوي ١٠٩

التخطيط لعملية الكلام ١١٢
أهداف عملية الكلام ١١٤
محتوى برنامج الكلام أو التعبير الشفوي وطرائق تدريسه ١١٥
أولاً : المحادثة أو المناقشة ١١٦
ثانياً : حكاية القصص أو النوادر. ١١٧
ثالثاً : الخطب والكلمات والأحاديث والتقارير. ١٢٠
التقويـم ١٢٠

الفصل الخامس
القــراءة

العلاقة بين القراءة وفنون اللغة الأخرى ١٢٥
طبيعة عملية القراءة ١٢٧
مفهوم القراءة ١٢٨
المفهوم التقليدي للقراءة ١٢٨
القراءة نظر واستبصار. ١٣١
الإدراك البصري : ١٣١
١ ــ حركات العين ١٣٣
٢ ــ استخدام السياق في التعرف على الكلمة وفهمها ١٣٣
٣ ــ التذكر. ١٣٤
الاستبصار. ١٣٤
عوامل تطور مفهوم القراءة ١٣٧
١ ــ الأبحاث والدراسات ١٣٧
٢ ــ التفجر المعرفي ١٣٨
٣ ــ الرغبة المتزايدة في ممارسة الحرية ١٣٨
٤ ــ انتشار الحروب ١٣٩

أنواع القراءة: ١٣٩
القراءة الصامتة. ١٤٠
أهداف تدريس القراءة الصامتة. ١٤٠
طريقة تدريس القراءة الصامتة. ١٤١
القراءة الجهرية. ١٤٣
أهداف تدريس القراءة الجهرية. ١٤٤
طريقة تدريس القراءة الجهرية. ١٤٤
تقسيم القراءة على أساس غرض القارئ. ١٤٥
محتوى منهج القراءة. ١٤٩
طرائق تدريس القراءة للمبتدئين: ١٥٠
الطريقة التركيبية الجزئية. ١٥١
١ ــ الطريقة الهجائية. ١٥١
٢ ــ الطريقة الصوتية. ١٥٢
الطريقة التحليلية الكلية. ١٥٤
١ ــ طريقة الكلمة. ١٥٥
٢ ــ طريقة الجملة. ١٥٥
مزايا الطريقة التحليلية. ١٥٦
عيوب الطريقة التحليلية. ١٥٧
الأدوات والوسائل التي تعين في تعليم القراءة للمبتدئين. ١٥٧
أولاً: البطاقات. ١٥٧
ثانياً: لوحات الخبرة. ١٥٧
كتب القراءة في المرحلة الابتدائية والأسس التي تبنى عليها. ١٦٠
مراحل التدرج في القراءة. ١٦٢
أخطاء التلاميذ في القراءة وطرق إصلاحها. ١٦٤
تدريس القراءة لغير المبتدئين. ١٦٦
تحضير الدرس وخطوات السير فيه. ١٦٦

درس مختار من دروس القراءة . ١٦٨
نموذج لتحضير الدرس السابق . ١٦٩
طريقة السير في الدرس داخل حجرة الدراسة . ١٧١
أهمية القراءة في النمو اللغوي . ١٧٣
وسائل تنمية الميل إلى القراءة . ١٧٥

الفصل السادس
الأدب في التصور الإسلامي

مفهوم الأدب . ١٧٩
مفهوم الأدب الإسلامي . ١٨١
خصائص الأدب الإسلامي : ١٨٢
أولاً : أن يكون نابعاً من التصور الإسلامي . ١٨٢
التصور الإسلامي . ١٨٢
أهمية فهم التصور الإسلامي . ١٨٧
غياب التصور الإسلامي . ١٨٨
ثانياً : هو أدب فكرة وليس أدب فترة . ١٩١
ثالثاً : هو أدب مفيد للحياة والأحياء . ١٩٦
رابعاً : هو أدب واقعي . ١٩٨
خامساً : هو أدب إيجابي . ١٩٨
معايير الأدب الإسلامي : ٢٠٠
أولاً : المعايير الخاصة بحقيقة الألوهية . ٢٠٠
ثانياً : المعايير الخاصة بحقيقية الكون . ٢٠١
ثالثاً : المعايير الخاصة بحقيقية الحياة . ٢٠٢
رابعاً : المعايير الخاصة بحقيقية الإنسان . ٢٠٣
تدريس الأدب في المرحلتين المتوسطة والثانوية . ٢٠٦

أهداف تدريس الأدب ٢٠٦
مداخل تدريس الأدب ٢٠٧
محتوى منهج الأدب ومشكلاته : ٢٠٨
عدم التوفيق في اختيار النصوص ٢٠٩
المنهج التاريخي في دراسة الأدب ٢١٠
طغيان الشعر على الفنون الأخرى ٢١١
التذوق الأدبي ٢١٢
العلاقة بين الأدب والبلاغة ٢١٦
تحضير درس الأدب في دفتر التحضير وطريقة تنفيذه في حجرة الدراسة. ٢٢١

الفصل السابع
أدب الأطفال

مفهومه ومشكلاته ٢٢٩
معايير أدب الأطفال في التصور الإسلامي ٢٣٢
متي يبدأ تدريس الأدب للأطفال ٢٣٣
أهداف تدريس أدب الأطفال ٢٣٥
ألوان أدب الأطفال ٢٣٧
القصص ٢٣٧
ميل الأطفال للقصص ٢٣٧
أنواع القصص الملائمة في المرحلة الابتدائية ٢٤٠
أسس اختيار القصص الملائمة ٢٤٤
طريقة تدريس القصة والوسائل المعينة في تدريسها ٢٤٧
قص القصة أمام التلاميذ ٢٤٨
المناقشة التي تعقب السرد ٢٥٠
الأناشيد والمحفوظات والمسرحيات ٢٥١
تدريس الأناشيد في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية ٢٥٢
تدريس الأناشيد في الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية ٢٥٣

المحفوظات أو النصوص الأدبية الموجزة ٢٥٣
الشعر في أدب الأطفال ٢٥٥
معايير الحكم علي مدى مناسبة النص ٢٥٦
طرائق تدريس المحفوظات ٢٥٧
أ ـ في الروضة ٢٥٧
ب ـ في المرحلة الابتدائية ٢٥٧
المسرحيات ٢٥٩
أهمية تدريس المسرحيات ٢٥٩
اختيار المسرحيات وتدريسها ٢٦٠
طريقة تدريس المسرحية ٢٦٠

الفصل الثامن

الكتابة ومهارات التحرير العربي

الكتابـــة

الكتابة ٢٦٥
التعبير التحريري ٢٦٦
نحو مفهوم إجرائي للتعبير. ٢٦٦
أهداف تعليم التعبير. ٢٦٧
محتوى منهج التعبير التحريري ٢٦٩
تعليم التعبير المشكلة والحل ٢٦٩
المشكلـة ٢٧٠
طريقة تحقيق الذات في تدريس التعبير: ٢٧١
١ ـ مرحلة تحديد الموضوعات ٢٧١
٢ ـ مرحلة البحث عن الحقائق والمعارف ٢٧٢
٣ ـ مرحلة التعبير الشفوي ٢٧٢
٤ ـ مرحلة كتابة الموضوع في صورته النهائية ٢٧٣

٥ ــ مرحلة التقويم ٢٧٣
٦ ــ مرحلة المتابعة ٢٧٣
تحقيق الذات وفق الفطرة ٢٧٣
تحقيق الذات والإصلاح الاجتماعي ٢٧٦
تحقيق الذات أسلوب لتحقيق درجة عالية من الإنسانية ٢٧٩
مقارنة بين الطريقة التقليدية وطريقة تحقيق الذات ٢٨١
نتائج التجربة ٢٨٢
التوصيـــات ٢٨٥
تحضير درس التعبير. ٢٩٠
ملاحظات علي تدريس التعبير. ٢٩١
تقوم التعبير. ٢٩٣
مهارات التحرير العربي ٢٩٥
أهداف تعليم مهارات التحرير العربي ٢٩٥
الطريقة الوظيفية لتدريس مهارات التحرير العربي ٢٩٦
بين التهجي والإملاء. ٢٩٨
تعليم الهجاء. ٢٩٩
الهجاء في المرحلة الابتدائية ٣٠٠
محتوى الهجاء. ٣٠٢
المحتوى الوظيفي : ٣٠٢
١ ــ الكتاب المدرسي ٣٣٠٣
٢ ــ الأخطاء الشائعة ٣٠٤
طريقة تدريس الهجاء للمبتدئين ٣٠٥
تحضير درس الهجاء. ٣٠٧
علامات الترقيم ٣٠٨
الخــط ٣١١
أهداف تدريس الخط ٣١٢

محتوى برنامج الخط ٣١٤
طريقة التدريس ٣١٥
تحضير درس الخط ٣١٥
طريقة السير في درس الخط ٣١٦

الفصل التاسع
تدريس قواعد النحو العربي

النحو العربي ٣٢١
علم صناعة الإعراب ٣٢١
مشكلة تعليم قواعد النحو ٣٢٥
الجهود التي بذلت لحل المشكلة ٣٢٦
الدراسات القديمة ٣٢٦
الدراسات الميدانية ٣٢٨
الإتجاه الأول ٣٢٨
الإتجاه الثاني ٣٢٨
الإتجاه الثالث ٣٣٠
الإتجاه الرابع ٣٣١
نتيجة الجهود السابقة ٣٣٢
أهداف تعليم النحو في المرحلة الابتدائية ٣٣٣
أهداف تدريس النحو في المرحلتين المتوسطة والثانوية ٣٣٤
المحتوى الذى يجب تعليمه وتعلمه ٣٣٤
الطرائق المستخدمة في تعليم القواعد ٣٣٧
١ ـــ الطريقة القياسية ٣٣٧
٢ ـــ الطريقة الاستنباطية ٣٣٨
تحضير درس القواعد حسب الطريقة الاستنباطية ٣٤٠

إطار جديد لتصميم منهج النحو ٣٤١
وتدريسه في مراحل التعليم العام ٣٤١
اللغة ملكة ٣٤٢
كيف تكونت الملكة لدى العربي القديم وكيف فسدت ؟ ٣٤٢
كيف وضع النحو أو علم صناعة الإعراب ؟ ٣٤٢
تربية الملكة لا يحتاج إلي النحو. ٣٤٣
كيف تُربّى الملكة اللغوية في رأي ابن خلدون ؟ ٣٤٤
مراحل تكوين الملكة ٣٤٥
لا قيمة للقواعد والإعراب في تربية الملكة ٣٤٦
ما يستفاد من النصوص السابقة ٣٤٧
تحويل فكرة ابن خلدون إلى منهج وطريقة ٣٤٩
نحو تطبيق طريقة ابن خلدون ٣٥١
النتائج في ضوء الأهداف ٣٥٣١
التوصيات ٣٥٥
المراجع العربية ٣٥٩
المراجع الأجنبية ٣٦٥

الفصل الأول

اللغة

مفهومها ..

خصائصها ..

وظائفها ..

طبيعتها :

أ - الحدث اللغوى ..

ب - الفنون اللغوية ..

اللغة

في يوم ما ، في مكان ما ، في فجر التاريخ ، أتى اليوم الذي بدأت فيه الكائنات البشرية تتحدث إلى بعضها البعض في أشياء مختلفة . ومنذ ذلك الوقت ، وبسبب ظهور اللغة المنطوقة بدأ التاريخ الإنساني وبدأت الثقافة الإنسانية . ويحدث شيء مماثل لهذا عندما يبدأ الوليد الإنساني فهم أصوات كلام الناس من حوله ومحاولة تقليدها . واكتساب الطفل للغة يعني بداية الاتصالات الواسعة مع الآخرين ممن يحيطون به وممن لا يحيطون به ، ويعني أيضًا ، أن الطفل بدأ في تنمية ذاته ، لأنه من خلال اللغة ، يستطيع أن يسهم بفعالية في المجتمع الإنساني . ولهذا فإن تنمية اللغة بالنسبة للتربويين الذين يشرفون على تعليم الأطفال في سنوات المدرسة الأولى تعتبر المهمة الأساسية الأولى . فاللغة أساس في كثير ممايعمله ـ أو يفشل في عمله ـ الأطفال داخل المدرسة وخارجها .

فالقدرة على استخدام اللغة هو أساس النجاح الإنساني ، ولقد اعتبر هذا ـ منذ وقت طويل ـ السمة التي تميز الإنسان عن الحيوانات الأخرى . فحتى وقت قريب ، كان الإنسان وحده هو الذى يعتبر قادرًا على استخدام نظم معقدة من الأصوات والمعاني التى ندعوها لغاتنا الإنسانية . لكن البحوث الحديثة التي أجريت على القرود الذكية «كالشيمبانزي» وبعض أنواع الأسماك كالدلفين ، واختراع لغة الحاسب الآلي أو المحساب ، كل هذا

أدى إلى تعديل تلك النظرة(١). فيبدو الآن أن هناك بعض الحيوانات الأخرى التي يمكن تعليمها أن تتصل بالإنسان من خلال لغة، وأن مثل هذه الحيوانات تتصل مع أعضاء جماعاتها في أماكن تجمعاتها بطريقة أكثر تعقيدًا مما كنا نتصور سابقًا.

واللغة هي إحدى مخلوقات الله: **«ومن آياته خلق السماوات والأرض، واختلاف ألسنتكم وألوانكم، إن في ذلك لآيات للعالمين»** (الروم: ٢٢) وهي «تعبير مدهش عن قدرة الله التي لاتتناهى، فنواة اللغة هي: صوت الإنسان وأعضاؤه النطقية. والصوت مساحته محدودة، وإمكانات أعضاء النطق محدودة أيضًا، فهي تنتج عددًا معينًا من الأصوات، نعبر عنه بالحروف الهجائية.. ومع ذلك فإن هذه الأصوات المحدودة، الناشئة عن أعضاء النطق المعدودة المتمثلة في الحنجرة، والحلق، واللسان، والشفتين، والأنف.. **هي التي أنتجت هذا الوجود اللغوي الهائل المتنوع الذي تعبر عنه** ثلاثة آلاف لغة موجودة.. شاء الله أن يكون اهتداء الإنسان إليها منطلقًا إلي كل ما شاد على الأرض من حضارات، وفيصلاً بين هذا الإنسان وما سواه من الكائنات»(٢).

وبالرغم من أن على الإنسان أن يتخلى عن اعتقاده القديم بفكرة احتكاره للغة، إلا أن الحقيقة الباقية ـــ مع ذلك ـــ هي أن اللغة سمة أساسية مبدئيًا لجنسنا البشري، وذلك لأن ما بنيناه من حضارة، وثقافة، وتقدم علمي، كان مستحيلاً بدونها. فاللغة من أهم النظم الحضارية التي تجعل الإنسان إنسانًا. ولذلك، فهي تستحق الاهتمام الشديد لأنها إحدى أهم مقومات بناء الإنسان، وبناء الأمة، كما أنها إحدى أهم الوسائل التي تمكن الإنسان من عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله.

---

(1) Kean J, M., Personke, C., **The Language Arts Teaching and Learning in The Elementary School**, New York, St. Martin's Press, 1976, p. 3.

(٢) عبد الصبور شاهين: العربية لغة العلوم والتقنية، دار الاصلاح للطبع والنشر والتوزيع ط ١، ١٩٨٣، ص ٣٩ـــ٤٠.

الطبيعة الرمزية للغة

يبدو السلوك اللغوي وكأنه سلوك غريزي بالنسبة لنا، حتى أنه من السهل علينا أن نغفل طبيعته الأساسية. وبالرغم من كثرة المظاهر المتضمنة في عملية اللغة، إلا أن طبيعتها الرمزية هي الأكثر أهمية، فاستخدام اللغة يعني — فوق كل شيء — أن نرمز. والدليل على هذا القول هو أن استخدام اللغة يشتمل غالبًا على إصدار أصوات والاستماع إلى أصوات أصدرها الآخرون، لكن أيًا من هذا لا يكون لغة، إلا إذا كانت هناك عملية رمزية أخرى متضمنة. فاللغة ذات طبيعة رمزية، فهي تستخدم الأصوات للرمز إلى الأشياء والأحداث الموجودة في البيئة أو للرمز إلى الأفكار المعبرة عن البيئة. فالكلمات — إذن — رموز، ولهذا، فهي يمكن أن تفهم بواسطة كل من المتكلم والمستمع على أنها تمثل أشياء كامنة خلف الكلمات نفسها.

فكلمة يقرأ، على سبيل المثال، ترمز إلى النشاط الذي تقوم به أنت — أيها القارىء — مع هذا الكتاب في هذه اللحظة. ومع ذلك لا يوجد شيء في طبيعة كلمة يقرأ يربطها بالعمل الذي تقوم به الآن. والكلمة العربية لهذا العمل (القراءة) كان من الممكن أن تكون ينام أو يعمل. فنحن في الواقع نجد كلمات مختلفة لمعنى القراءة من لغة إلى أخرى. وعلى هذا فكلمة يقرأ، يمكن التفكير فيها على أنها «إشارة» إلى شيء خارج الكلمة نفسها. ولكن يجب التفريق بين الكلمة كـ«إشارة» وبين الكلمة كـ«رمز». فالكلب قد يستجيب إذا سمع إسمه، أو إذا طلب منه صاحبه أن يحضر الكرة — مثلاً — إذا درب على ذلك. فاسم الكلب، وكلمات مثل «أحضر الكرة» تمثل إشارات للكلب. ولكن إشارات أخرى مثل «هذه فكرة جيدة» قد لا يفهمها الكلب لأن مثل هذه الإشارات تصبح أكثر من كونها إشارات، إنها تصبح في الواقع رموزاً للغة، من حيث كون الكلمات رموز تعبر عن معان، هو ما سنستخدمه في فهمنا لهذا الكتاب.

وجدير بالذكر هنا التفريق بين لغة العلم والتقانة وبين لغة الفن والأدب. فلغة العلم والتقانة يغلب عليها طابع اللغة الإشارية (لغة الإشارة)، لأنها تعتمد في الغالب على التطابق بين الإشارات ودلالاتها في الواقع، بحيث يمكن التحقق من هذا التطابق في الواقع. بينما اللغة الأدبية والفنية هي لغة توجيه وإرشاد للسلوك الإنساني نحو غاية معينة، لذلك فهي لغة رمزية. فلغة العلم والتقانة لغة إشارات، ولغة الفن والأدب لغة رموز. والفارق بينهما أن الإشارة ليسْ لها قيمة ذاتية، لأنها تستمد قيمتها مما تشير إليه، بينما الرمز يدل على قيمة خاصة، وعلى دلالة إنسانية وشعورية.

فالطبيعة الرمزية للغة تسمح لنا بأن نعبر ليس فقط عن الأشياء **والأحداث في البيئة المباشرة، بل أيضًا عن المجردات المأخوذة من ملاحظة** الأشياء والأحداث. وهي تقدرنا أيضًا على التعبير عن الماضي، والحاضر، والمستقبل، عن الممكن، وعن المستحيل. وكلما زاد فهمنا للطبيعة الرمزية في لغة بعضنا البعض، كلما تزايد احتمال تعلمنا من بعضنا البعض، وفهمنا لبعضنا البعض.

مفهوم اللغة وخصائصها

ومن هنا يمكننا تحديد مفهوم اللغة بأنها: نظام صوتي رمزي، ذو مضامين محددة، تتفق عليه جماعة معينة، ويستخدمه أفرادها في التفكير والتعبير والاتصال فيما بينهم. وعلى هذا نستطيع أن نحدد الخصائص الآتية للغة:

١ ــ اللغة نظام رمزي:

إن كل لغة من اللغات لها نظام خاص بها، وهذا النظام يتكون من الوحدات الصوتية، والمقطعية، والكلمات، والجمل، والتراكيب. فالجملة ــ مثلاً ــ في اللغة العربية، إما أن تكون إسمية أو فعلية، والإسمية هي ما بدأت بإسم، والفعلية هي التي تبدأ بالفعل. والموصوف في العربية يتقدم علي الصفة، ومابعد حرف الجر يكون مجرورًا، وفوق هذا فهي لغة

اشتقاقية، معربة... وغير ذلك من الأنماط الثابتة، والنسق الخاص باللغة العربية. والحقيقة أننا عندما نحلل اللغة نجد أنها أكثر من نظام، إنها في الحقيقة «نظام النظم»(٣) فهي تشتمل على نظام للأصوات، ونظام للمباني، ونظام للمعاني. فالنظام الصوتي للغة ما، بالإضافة إلي نظام البنية أو التركيب، يؤديان إلى نظام المعاني لهذه اللغة.

ومن مظاهر نظامية اللغة أنه بإمكان الناطقين بها فهم التركيب اللغوي حتي لو كان ناقصًا، وذلك لإلمامهم بالنظام وكيفية سيره. فمن اليسير ــ مثلاً ــ تصنيف المفردات إلى أسماء وأفعال، وتصنيف التراكيب إلى جمل إثباتية وجمل استفهامية. ونظام العربية ــ مثلاً ــ يشير إلى كيفية تحويل الأفعال الماضية إلى مضارعة وأمر، وتحويلها من صيغة المذكر إلى صيغة المؤنث بإضافة التاء. ولهذا فإن الناطقين بالعربية الملمين بنظامها يستطيعون تصريف بقية الأفعال المماثلة دون عنت، فيقولون: كتبَ كتبتْ، وقرأ قرأتْ.. وهلم جرا(٤). وهكذا نجد نسقًا خاصًا بالإنجليزية، وبالفرنسية، وبكل لغة من اللغات، وإذا اختل النظام أو النسق عند المتحدث أو الكاتب بلغة معينة كان اتصاله بمن يتحدث إليهم، أو يكتب لهم ضعيفًا أو معدومًا.

لكن الأصوات التي تتألف منها اللغة ليست مجرد أصوات منطوقة، بل هي رموز ذات معنى. فالأصوات اللغوية هي رموز تواضعية «لكنها تختلف عن بقية الرموز والعلاقات من ناحيتين: الأولى كون الرموز اللغوية مبنية علي تواضع اعتباطي محض. والثانية هي أن اللغة قادرة على وصل رموزها بكافة خبرات الإنسان وتصوراته، وجميع أجزاء الكون ومحتوياته»(٥).

---

(٣) محمود كامل الناقة، ورشدى أحمد طعيمة: الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: إعداده، تحليله، تقويمه، جامعة أم القرى ــ مكة المكرمة، ١٤٠٣هـ ــ ١٩٨٣م، ص٦١.

(٤) علي محمد القاسمي: اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى، الرياض، جامعة الرياض، عمادة شؤون المكتبات، ١٩٧٩، ص١٣.

(٥) المرجع السابق.

٢ ــ اللغة ذات طبيعة صوتية:

ومعنى كون اللغة صوتية، أن الطبيعة الصوتية فيها هي الأساس، بينما الشكل الكتابي يأتي في المرتبة الثانية. فالكتابة ــ في الواقع ــ تعتبر تطورًا حديثًا نسبيًا في التاريخ الإنساني إذا ما قورنت باللغة الشفوية. وكثير من اللغات القديمة والحديثة ليس لها عنصر كتابي، أي أنها لغة تخاطب فقط. وكثير من الناس في مجتمعنا اليوم، حققوا كثيرًا من الغايات، ويعيشون عيشة رغدة غنية دون أن يكونوا قادرين على القراءة والكتابة. وعلى أي حال، فإن الطبيعة الصوتية للغة تعني أن يبدأ تعليم اللغة للأطفال بشكلها الصوتي الشفوي قبل الكتابي، أي أن يجيء تعليم الاستماع والكلام قبل القراءة والكتابة.

٣ ــ اللغة تحمل معنى:

إن معاني اللغة متفق عليها بين أبناء المجتمع الذي يتكلم هذه اللغة. وبدون هذا الاتفاق لا يحدث الاتصال بين المتكلم والمستمع، وبين الكتاب والقارئ. ومن هنا نستطيع القول إن الصلة بين الرمز والمعنى الذي يثيره الرمز صلة عرفية، أي اتفق عليها أبناء المجتمع، وليست صلة طبيعية موجودة في طبيعة الرمز نفسه أصلاً.

٤ ــ اللغة مكتسبة:

ومعنى كون اللغة مكتسبة أنها ليست غريزة في الإنسان؛ فالطفل يولد دون لغة، ثم يبدأ في تلقي الأصوات بأذنيه، ويربط بين الصوت والشخص، وبين الصوت والشيء، وبين الصوت والحركة، ويدرك العلاقات بين الأشياء. وهكذا تتكون مفرداته وقاموسه اللغوي. وعندما يقرأ يضيف إلى هذا القاموس وينميه وهكذا. والأطفال العرب الذين يولدون في مجتمعات غير عربية يتعلمون لغات هذه المجتمعات بالاكتساب من خلال الاحتكاك والتفاعل مع أبناء هذه المجتمعات وثقافاتها.

٥ ــ اللغة نامية:

ومعنى النمو في اللغة، أن اللغة ليست شيئًا جامدًا، وإنما هي نظام متحرك متطور. فعلى المستوى الفردي، نجد أن لغة الفرد تتطور وتتحسن مع تقدم العمر وازدياد الخبرات. وعلى المستوى الاجتماعي، نجد الأمة الحية المتطورة تعكس تطورها على لغتها، فنجد الباحثين والدارسين الذين يتناولون اللغة بالدراسة والتشخيص والعلاج والإضافة وغير ذلك. إن اللغة عنوان أهلها، فهي تحيا بحياتهم وتموت بموتهم وتتقدم وتتطور بتقدمهم وتطورهم ،وتضعف وتتخلف بضعفهم وتخلفهم. ولقد أثبت التحليل العلمي لكثير من الدراسات أن اللغة تتصف دائمًا «بالكمال»(٦) و يعني هذا أن كل لغة تزود الناطقين بها بالمفردات والتراكيب التي تمكنهم من التحدث عن نواحي الحياة المختلفة في بيئتهم. و يعني كمال اللغة أيضًا قدرتها على مواكبة التطور الحضاري بما تستحدثه من رموز تعبر عن كافة أوجه ذلك التطور السياسي والاجتماعي والاقتصادي والثقافي.

«فليس هناك مفهوم لا تستطيع أن تعبر عنه اللغات حتي لو تطلب من بعضها عدة كلمات. فما تعبر عنه الأمهرية بكلمة واحدة قد تعبر عنه الإيطالية بعشر، والعكس صحيح. المهم أن جميع اللغات قادرة على التعبير عن جميع المفاهيم.

ولكن مبدأ «كمال اللغة» لا يعني «الاكتفاء الذاتي». فاللغات عرضة للدخيل من أصوات ومفردات وتراكيب، بل وقد تقصده قصدًا، وليس هذا الإتجاه وقفًا علي فترة زمنية معينة في حياة اللغة أو عندما يصاب المجتمع بالفساد والانحلال كما يتوهم البعض، بل يشمل كل الفترات كما تدل أبحاث علم اللغة التاريخي. ولعل الرسائل التي صنفت في المعرَّب من لغة القرآن الكريم شاهدة على ذلك(٧).

---

(٦) المرجع السابق، ص١٤.
(٧) المرجع السابق.

٦ ـ اللغة اجتماعية:

ومعني اجتماعية اللغة هنا أن اللغة لا توجد في فراغ وإنما تبدأ وتنمو داخل الجماعة فالفرد الوحيد أو الذي ولد وحيدًا في مكان مهجور، أو في غابة لن تكون له لغة. ويشير تقرير نشر عام ١٩٧٠، أنه وجدت طفلة تسمى جيني، كانت تعيش في حجرة صغيرة عُزلت فيها وكانت تبلغ من العمر ثمانية عشر شهرًا، وظلت كذلك حتي بلغت الرابعة عشرة من عمرها وكانت الاتصالات الاجتماعية بها في حدودها الدنيا. وعندما وجدت كانت لا تعرف أية لغة على الإطلاق: وبدأت في تعلم اللغة مع الاحتكاك الاجتماعي بعد ذلك(٨). فاللغة ـ إذن ـ تتكون وتنمو نتيجة للتفاعل والرغبة في التعاون بين الأفراد، أي في جماعة.

وظائف اللغة

اللغة وسيلة للتفكير، والتعبير، والاتصال. وهذا يعني أنها وسيلة للتعليم والتعلم، ووسيلة لحفظ التراث الثقافي. وسوف نقوم بتوضيح هذه الوظائف بشيء من التفصيل فيما يأتي:

١ ـ اللغة وسيلة للتفكير:

هل الإنسان يفكر باللغة؟ لا يوجد اتفاق كامل في الإجابة عن هذا السؤال. فهناك من المناطقة من يرى أن اللغة لا تستخدم في التفكير في العمليات العقلية العليا. ونحن لا نميل إلى هذا الرأى. وبعض الصوفيين يرى أن التجارب الصوفية لا يصفها إلا من يعانيها، وأن وصفها باللغة غير ممكن.

ولكننا نميل إلى القول بأن الانسان حينما يفكر فهو يستخدم الألفاظ والجمل والتراكيب اللغوية التي يستخدمها في كلامه وكتابته ويستمع إليها

(8) Fromkin, V. & Roman, R., **An Introduction to Language,** New York, Holt, Rinehart and Winston, 1974, pp. 21-22.

من الآخرين. فاللغة هي أداة الفرد في التفكير وفي الوصول إلى العمليات العقلية والمدركات الكلية. وهنا يجدر التفريق بين اللغة كأداة للتعبير عن العمليات العقلية العليا والمدركات الكلية، وبين اللغة كأداة للقيام بهذه العمليات(٩).

فأنا أفكر في العمليات العقلية المعقدة باللغة، لكني قد يصعب علي التعبير عن هذه العمليات باللغة المناسبة.

٢ ـ اللغة وسيلة للتعبير:

عندما يتكلم الإنسان، فإنه يستعمل ألفاظًا وجملاً، وعلى هذا فاللغة أداة للتعبير. فالإنسان العادي يعبر عن أفكاره ومشاكله باللغة، واللغة أيضًا وسيلة لتخليص الفرد من انفعالاته كي يهدأ ويستريح نفسيًا. ويظهر ذلك بصورة أكبر في الأدب والشعر. وهذه الوظيفة وظيفة اتصالية لأن المتكلم العادي عندما يتكلم يراعي نوعية المستمع. والأديب عندما يتحدث يراعي أيضًا نوعية المستمعين، لأنه يريد التأثير فيهم. والكاتب والأديب يراعيان نوعية القراء الذين يكتبون لهم. وهكذا نرى أن اللغة كوسيلة للتعبير غير بعيدة عن اللغة كوسيلة للاتصال.

٣ ـ اللغة وسيلة للاتصال:

يستخدم الإنسان اللغة في قضاء حاجاته وحل مشكلاته، والاتصال بالأفراد والجماعات ويستخدمها فيما يتصل بتنظيم نواحى نشاطه الإدارية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية وتوجيه هذا النشاط الوجهة التي يراها.

٤ ـ اللغة وسيلة لحفظ التراث الثقافي:

تعد اللغة طريقًا للحضارة، وحافظة للفكر الإنساني. فلقد مكنت اللغة

---

(٩) انظر: محمود رشدى خاطر وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية فى ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. القاهرة، دار المعرفة ١٩٨٠، ص ص ٣ ـ ٤.

الإنسان من حفظ تراثه الثقافي والحضاري، وهيأت له الطريق كي يوجه جهوده إلي البناء والإضافة إلى ما سبق أن وضعه أسلافه.

إن الثقافة ــ في التصور الإسلامي ــ هي شريعة الله الشاملة لأصول الاعتقاد، وأصول الحكم، وأصول المعرفة، وأصول الأخلاق والسلوك. وكل التشريعات والنظم والمناهج والقوانين التي تخضع لها، وجميع أشكال التطبيق العملي والواقعي، وأنماط السلوك الفردي والجماعي التي تتسق معها نصًا وروحًا.

والحضارة عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها: إنسانيًا. وخلقيًا. وعلميًا، وأدبيًا، وفنيًا، واجتماعيًا، وفق منهج الله وشريعته(١٠).

واللغة عمومًا تمكن الإنسان من الحفاظ على ثقافته وحضارته والإضافة إليها وتطويرها في ضوء التصور الإعتقادي والاجتماعي الذي يؤمن به. فقبل اختراع الكتابة، كانت اللغة تعتمد على الكلام والاستماع. وكان كل جيل ينقل خبراته إلى أبنائه، ويقوم الأبناء بدورهم بالإضافة إلى ما ورثوه عن الأسلاف ونقله إلى الجيل الأصغر. وهكذا لولا اللغة لضاعت ثقافات ولما كنا لنعلم عنها شيئًا الآن. فلما اخترعت الكتابة بدأ عصر التسجيل لتراث الأمم وثقافاتها. وهكذا حفظت اللغة تراث الماضين وأتاحت للأجيال الإفادة من صرح الفكر وتجارب السابقين والإضافة إليها.

٥ ــ اللغة وسيلة للتعليم والتعلم:

مما سبق يتضح لنا أن اللغة هي وسيلة الفرد في التفكير. فالفرد يستخدم الألفاظ والتراكيب والجمل في كلامه وكتابته، ويستمع إليها من الآخرين، ويقرؤها في كتاباتهم. فباللغة يتعلم الإنسان من الآخرين ويكتسب معارفه وجزءاً كبيرًا من ثقافته وخبرته ومهارته في العمل وفي العيش في مجتمعه المحلي والعالمي. وقد اتضح لنا أن اللغة هي وسيلة الفرد في التعبير عن أفكاره ومشاعره ومشاكله، كما أنها أسلوب من الأساليب

(١٠) انظر تفصيل مفهوم الثقافة والحضارة في التصور الإسلامي في كتاب: «منهج التربية في التصور الإسلامي» للمؤلف.

التي يستعين بها في حل مشاكله والاتصال بالآخرين. وهي أيضاً أسلوبه في حفظ تراث أجداده وتطويره والإضافة إليه.

طبيعة عملية اللغة

يعرف علماء النفس اللغة «بأنها الوسيلة التى يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها، والتي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا أو أذهان غيرنا بواسطة تأليف كلمات ووضعها في ترتيب خاص»(١١). وعلى هذا فالببغاء الذي يردد الكلمات دون أن يعني مضامينها لا يسمي كلامه «لغة». والطفل الذى يردد الكلمات التي يسمعها ممن يحيطون به لا يسمي كلامه لغة إلا إذا كان مدركاً لمدلول ما ينطق به.

ومعنى هذا أن عملية التصور للمضامين والمدلولات ضرورية قبل أن تصدر الكلمات والتراكيب من المتكلم أو الكاتب، كما أن معرفة اللغة المنطوقة أو المكتوبة لكل من السامع والقارىء ضرورية أيضاً كي تتم عملية التصور للمضامين لديها أيضاً. وعلى هذا فاللغة لا تستعمل للتعبير **فقط، لكنها تستعمل أيضاً لإثارة أفكار السامع والقارئ ومشاعرهما، وقد** تدفعهما للحركة والعمل. فنحن لا نتكلم أو نكتب لنعبر عن مشاعرنا وأفكارنا ومشاكلنا فقط، ولكن أيضاً، ليترتب على كلامنا أو كتاباتنا أثر معين يصدر ممن نتحدث إليهم أو نكتب لهم.

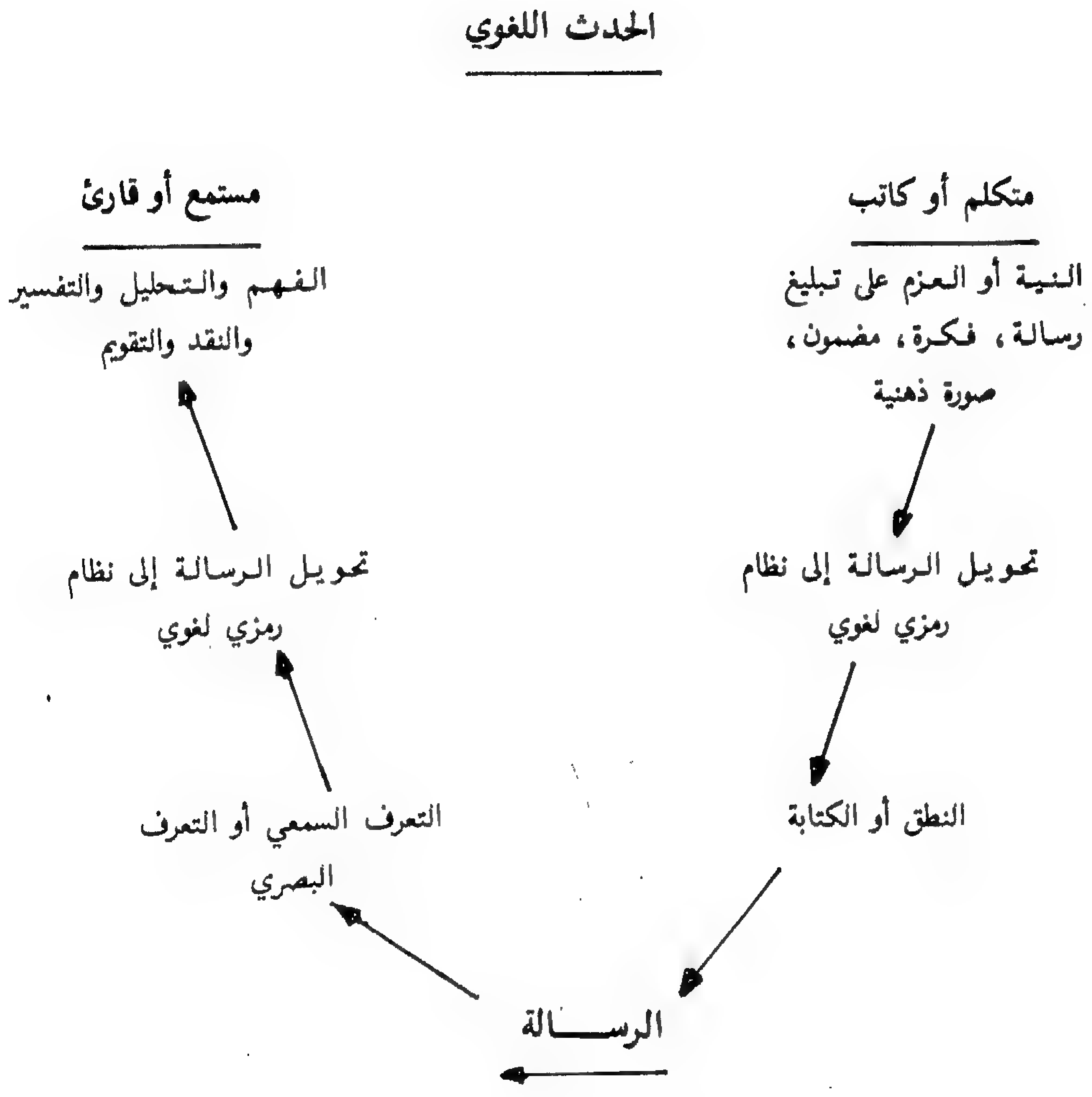
وعلى هذا فاللغة ليست وسيلة للتعبير عما بنفس المتكلم أو الكاتب **فقط، بل هي أيضاً وسيلة لإستثارة المستمع أو القارئ وتحريك وجداناتها** ودفعها إلى الحركة والعمل استجابة وتلبية لأثر الكلام المستمع إليه أو المقروء.

---

(١١) عبد العزيز عبد المجيد: اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها، الجزء الأول ط ٤، القاهرة، دار المعارف، بدون تاريخ، ص ١٥.

(انظر الشكل التوضيحي لطبيعة الحدث اللغوي)

شكل لتوضيح طبيعة الحدث اللغوي



فإذا لم تحدث الرسالة أو الفكرة المعبر عنها عن طريق الكلمات والتراكيب استجابة من المستمع أو القارئ، فهى إذن قد فقدت وظيفتها .

ومن هنا فاللغة «عملية» معقدة فهي تشمل الصورة الذهنية، أو الفكرة عند كل من المتكلم أو الكاتب، والرموز أي الكلمات والتراكيب التي يستخدمها كل منها، والترتيب الخاص والمحدد الذي توضع به هذه الرموز بجوار بعضها، والآثار المعرفية والانفعالية والحركية التي تثيرها الرموز لدى المستمع أو القارىء، والتي تتوقف على قدرة الآخرين على التحليل والتفسير والنقد والتقويم.

أركان الموقف اللغوي

وبالرغم من أن الأفكار التي تكون في ذهن المستمع أو القارئ قد لا توافق الأفكار التي تكون في ذهن المتكلم أو الكاتب، فثمة ولا شك تشابه كبير بينها. وما يحدث من اختلاف في الصورتين راجع إلى الاختلاف في خبرات كل منهم وذكائه وخياله ودقة استعماله للكلمات والجمل وثقافته بصفة عامة.

والموقف اللغوي ـ كما هو موضح في الشكل السابق ـ إما أن يكون بين متكلم ومستمع أو بين كاتب وقارئ. ولا يمكن أن نتصور موقفاً من مواقف الاتصال اللغوي بدون هذه الأركان الأربعة:

المتكلم ———————— المستمع

الكاتـــب ———————— القارئ

ولكن لكي نفهم كيف يحدث الاتصال بين المتكلم والمستمع أو بين الكاتب والقارئ، ينبغي أن نفهم «أن اللغة سواء كانت شفوية أو كتابية ليست إلا رموزاً، فالمتكلم لا يتكلم معاني والكاتب لا يكتب معاني، والمستمع لا يسمع معاني، والقارئ لا يقرأ معاني، وإنما يتكلم المتكلم رموزاً وكذلك الكاتب أو المستمع أو القارئ. والكلمة التي يتكلمها المتكلم أو العبارة أو الجملة التي يستخدمها ليست معنى إنما هي رمز لمعان في عقل المتكلم أو الكاتب، وهي وسيلة يستخدمها ليعبر بها عن المعاني التي لديه..

لكنها وسيلة في غاية الأهمية .. وأي خلل في استخدام هذه الرموز ينجم عنه توقف الاتصال أو انحرافه »(١٢).

إن المعاني لاتنتقل من المتكلم إلى المستمع أو من الكاتب إلى القارئ ، «وإنما الذي يحدث في عملية الاتصال أن المتكلم أو الكاتب يمد السامع أو القارئ بجملة من الرموز يساعده عن طريقها على استحضار المعاني التي يرى هو أنها قريبة أو مماثلة للمعاني التي عنده »(١٣).

فالمتكلم أو الكاتب يمد المستمع أو القارئ بمجموعة من الرموز ليترجمها هو إلى معانيها في إطار خبراته. فكأن الكلمات والتراكيب والجمل ما هي إلا رموزاً أو شفرة. وعلى هذا فالمستمع أو القارئ ليس مجرد مستقبل، وإنما هو شخص ناشط إيجابي يقوم بتلقي هذه الرموز أو الشفرة وترجمتها إلى مدلولات معينة ، قد تكون متفقة أو مختلفة عن مدلولاتها عند المتكلم أو الكاتب .

ويختلف المتحدثون والكتاب في درجة الدقة والوضوح التي يعرضون بها أفكارهم ومشاعرهم ومشاكلهم ، وكذلك يختلف المستمعون والقراء في درجة ادراكهم للمعاني التي يستمعون إليها أو يقرؤونها . ويمكن أن يفسَّر هذا في ضوء الفروق الفردية واختلاف ظروف حياة الناس واختلاف بيئاتهم وثقافاتهم .

وبناء على ماسبق فإن كمال الاتصال بين المتكلم والمستمع أو بين الكاتب والقارئ يعتبر أمرًا مستحيلاً . فلا يمكن أن يحدث أن يتكلم المتكلم فيفهم المستمع المعاني التي يقصدها المتكلم كاملة دون زيادة أو نقصان ، حتي لو كانا قد تربيا في ظروف واحدة تماماً أو كانا توأمين ذوي مشيمة واحدة .

وكمال الانقطاع كذلك أمر مستحيل . فمها اختلفت ظروف وبيئات

---

(١٢) محمود رشدى خاطر وآخرون : مرجع سابق ، ص٨ .
(١٣) المرجع السابق ، ص٩ .

وثقافات المتكلم والمستمع أو الكاتب والقارئ، فما دامت الرموز التي يستخدمانها واحدة فلابد أن يحدث بينهما نوع من التفاهم مهما كان قليلاً. وبين كمال الاتصال وكمال الانقطاع يتوزع الناس في قدراتهم اللغوية كلامًا واستماعًا وقراءة وكتابة.

مما سبق نستخلص أن للغة فنونًا أربعة هي:

١ ـــ الاستماع.
٢ ـــ الكلام أو التحدث.
٣ ـــ القراءة.
٤ ـــ الكتابة.

وأن هذه الفنون ـــ بالإضافة إلى النحو ـــ يجب التركيز عليها في تعليمنا للغة العربية.

وسنتناول هذه الفنون بالترتيب في فصول الكتاب التالية إن شاء الله. لكننا سنتناول قضية اللغة العربية على وجه الخصوص في الفصل التالي.

الفصل الثاني

اللغة العربية

طبيعتها وخصائصها .
محنتها .
مشكلات تعليمها وتعلمها .

اللغة العربية

أهميتها :

إن عالمية الدعوة الإسلامية وإنسانيتها تجعل من الضروري الاهتمام بتعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بها والناطقين بغيرها من العرب والمسلمين. فهي بالإضافة إلى أنها اللغة الأم لم يربو على مائة وستين مليونًا من المسلمين العرب، فإنها اللغة المقدسة لما يربو على ألف مليون مسلم في جميع أنحاء الأرض. حيث إنها لغة القرآن الكريم. وتلاوة القرآن وتدبر آياته أمر ضروري لكل مسلم. والعربية ـ بطبيعة الحال ـ هي أقدر اللغات التي تعين المفكر والمتدبر على فهم آيات الله.

وجميع المسلمين يدركون هذه الحقيقة الواضحة وهي أن لآيات الله ظلالاً وإيحاءات ضاربة الجذور في أعماق اللغة العربية. ولهذا فليس بعجيب أن يخاطب الحق سبحانه رسوله صلى الله عليه وسلم في شأن القرآن فيقول :

«نزل به الروح الأمين، على قلبك لتكون من المنذرين. بلسان عربي مبين» (الشعراء: ١٩٣ــ١٩٥).

«ولقد ضربنا للناس في هذا القرآن من كل مثل لعلهم يتذكرون. قرآنًا عربيًا غير ذي عوج لعلهم يتقون» (الزمر: ٢٧ــ٢٨).

«حم، تنزيل من الرحمن الرحيم، كتاب فصلت آياته قرآنًا عربيًا لقوم يعلمون» (فصلت: ١ــ٣).

«وكذلك أوحينا إليك قرآناً عربياً لتنذر أم القرى ومن حولها وتنذر يوم الجمع لا ريب فيه، فريق في الجنة وفريق في السعير» (الشورى: ٧).

وعلى ذلك فإن تعلم اللغة العربية ليس مهماً للناطقين بها فقط، بل مهم أيضاً للمسلمين الناطقين بغيرها، وذلك لأن ترتيل القرآن وقراءته وتدبر آياته والعمل بها فرض على كل مسلم: **«ورتل القرآن ترتيلاً»** (المزمل: ٤)، **«فاقرءوا ما تيسر من القرآن»** (المزمل: ٢٠).

إن الثقافة الإسلامية هي الأسلوب الكلي لحياة المجتمع الإسلامي. فاللغة العربية لا يجب أن تعلم إلا من خلال الثقافة والحضارة التى أوجدتها وحافظت عليها. ولقد أكدت الدراسات الميدانية أن الدارس الذي لا يحترم حضارة اللغة التي يتعلمها، لن يستطيع التقدم في تعلم هذه اللغة. وهذا يعني أننا يجب أن نعلم اللغة العربية من خلال ثقافة الأمة الإسلامية وحضارتها.

طبيعة العربية وخصائصها:

اللغة العربية لغة غنية، دقيقة، شاعرة، تمتاز بالوفرة الهائلة في الصيغ، كما تدل بوحدة طريقتها في تكوين الجملة على درجة من التطور أعلى منها في اللغات السامية الأخرى(١). وهي لغة متميزة من الناحية الصوتية، فقد اشتملت على جميع الأصوات التي اشتملت عليها اللغات السامية الأخرى(٢).

وأصوات اللغة العربية تستغرق كل جهاز النطق عند الإنسان. وتخرج من مخارج مختلفة تبدأ بما بين الشفتين في نطق حروف كالباء والميم والفاء، وتنتهي بجوف الناطق في نطق حروف المد: الألف والواو والياء التي تخرج من الصدر والحلق وتنتهي إلى خارج الفم.

---

(١) كارل بروكلمان: فقه اللغات السامية. ترجمة رمضان عبدالتواب، مطبوعات جامعة الرياض، ١٣٩٧هـ-١٩٧٧م، ص ٢٩.

(٢) علي عبد الواحد وافي: فقه اللغة، القاهرة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، بدون تاريخ، ص ص ١٦٥-١٦٦.

واللغة العربية لغة صنعت قانونها بنفسها. فالعرب أهل غناء، يحدون الإبل، و يعرفون الدف والمزمار والربابة. وقد تدرجت هذه المعرفة فإذا هم شعب يغني. وقد ساعدتهم العربية على ذلك، فإن لها جرساً ورنيناً موسيقياً. فإذا تكلم ذو بيان فإنك تطرب لسماعها، وتفهم بيانها، وترتاح لتبيانها. وهي بهذا الجرس والرنين منحت العربي التفوق في الأداء، غناء أو شعراً على وزن وقافية.

وشعر الجاهليين القوي في معناه ومبناه دليل على أن العرب شعب يغني. وليست البراعة من الخليل بن أحمد أن حصر أوزان الشعر، ولكن الروعة والإبداع هو من اللغة التي منحت العربي القدرة على أن ينظم شعراً محصوراً في هذه الأوزان. فالخليل بن أحمد لم يقنن وإنما استقرأ وفقه (٣). فاللغة الشاعرة صنعت قانونها في هذه البحور التي تعددت أوزانها وتناسقت تفاعيلها.

واللغة العربية لغة مرنة. و يظهر ذلك من طواعية الألفاظ للدلالة على المعاني. وطواعية العربية تتمثل أكثر ما تتمثل في ظاهرتي الترادف والاشتقاق بصفة خاصة، وفي قدرتها على استيعاب المولد والمعرب والدخيل بصفة عامة.

الترادف:

وإذا كان الترادف ظاهرة موجودة في كل اللغات، فإنه قد بلغ شأناً عظيماً في اللغة العربية، كما أنه يعد أحد مفاخرها ودليل سعتها وغناها. وقد افتخر الأصمعي بأنه يحفظ للحجر سبعين إسماً. وافتخر ابن خالويه في مجلس سيف الدولة بأنه يعرف للسيف خمسين إسماً (٤).

ولقد وجد للترادف في اللغة العربية من ينكر وجوده أصلاً، كما وجد من يؤيد وجوده. فابن الأعرابي ينكر وجود الترادف، و يقول ــ نقلاً عن

---

(٣) محمد حسين زيدان: «أيها زرياب»، الشرق الأوسط، ٢١/٨/١٩٨٤م، ص ١٣.
(٤) عبدالحميد الشلقاني: مصادر اللغة، الرياض، عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، ١٩٨٠، ص ص ٢٢٦ــ٢٢٨.

ثعلب ـــ: «كل حرفين أوقعتها العرب على معنى واحد، فى كل منهما معنى ليس في صاحبه»(٥).

وابن فارس ينكر الترادف أيضًا. وهو يبرر الفروق بين الأسماء قائلاً «المائدة» لا يقال لها مائدة حتي يكون عليها طعام. «والكأس» لا تكون كأسًا حتي يكون فيها شراب، وإلا فالأولي «خوان» والثانية «قدح» أو «كوب»(٦) ولكنه لم يوضح لنا الفرق بين القدح والكوب، وإلا فهما على هذا القدر من التساوي مترادفان، وبذلك لا يستقيم أمر إنكار ابن فارس للترادف.

وقد حاول ابن فارس الدفاع عن وجهة نظره في إنكار الترادف، فقال إن في «قعد» معنى ليس في «جلس»، فالقعود يكون عن قيام، والجلوس يكون عن اضطجاع، فالجلوس ارتفاع عما هو دونه. ولكن ابن جني كان يرى هذا ايغال في التكلف. ولما ذكر ابن خالويه أنه يعرف للسيف خمسين إسمًا، قال ابن فارس: إني لا أعرف له إلا إسمًا واحدًا هو السيف. فقال ابن خالويه: وماذا تقول في المهند والصمصام والبتار؟ قال إنها صفات.

وقد أقر ابن جني الترادف. ويفسر هذه الظاهرة على النحو التالي: فاللفظتان إما أن تكونا متساويتان في المعنى ولكن العرب قد تركوا ذلك للحاجة إليه في أوزان شعرهم وسعة تصرفهم في أقوالهم.. وكلما كثرت الألفاظ للدلالة على المعنى الواحد، فإن هذا يعني أن هذه الألفاظ هي استعمالات لجماعات أو قبائل مختلفة، لكن هذه الألفاظ اجتمعت لإنسان واحد من هنا ومن هناك(٧).

وهذا الذى يراه ابن جني كان دائم الحدوث في المجتمع القبلي الذي كان ينتقل من مكان إلى مكان سعيًا وراء الماء والمراعي. فالتقاء القبائل

---

(٥) إبن الأنبارى: الأضداد، ٧، في المرجع السابق، ص ٢٢٧.

(٦) إبن فارس: فقه اللغة وسنن العرب في كلامها (المعروف بالصاحبي)، في الشلقاني، مرجع سابق، ص ٢٢٧.

(٧) الخصائص لابن جني، جـ ٢، ص ٣١٠، في المرجع السابق، ص ٢٢٧.

يحقق التبادل اللغوي، وهذا هو أهم أسباب الترادف. والحقيقة أن هذه الظاهرة مازالت موجودة حتي يومنا هذا. فهناك مسميات كثيرة يطلق عليها أسماء مختلفة في معظم الأقطار العربية، رغم التقدم في وسائل الإعلام والاتصال.

الاشتقاق:

وتتمثل مرونة العربية وطواعية ألفاظها في الدلالة على المعاني أكثر ماتتمثل في ظاهرة الاشتقاق من المصادر ومن الأفعال وبناء الكلمات الجديدة من الجذور. الأمر الذي دفع بعض المفكرين اللغويين إلى القول: «إن هذه الجذور الشتى، وما يمكن أن يطرأ عليها من تغيرات تعز على الحصر، تجعل من العربية إحدى اللغات العظمى في العالم أجمع. ومن أجل هذا فهي جديرة بأن تعلم. إنها بحق إحدى اللغات الكلاسيكية العظمى»(٨). واللغة العربية لغة إعرابية، فلها قواعدها التي تنظم الجملة، وتضبط أواخر الكلمات. والإعراب في اللغة العربية أثر من آثار استخدام الحركة في التعبير عن المعنى. فالقواعد أساس في تكوين الكلام، لأنها تحدد وظيفة كل كلمة فيه. ولاشك أن تحديد الوظيفة يساعد على تحديد الفكرة، ومن هنا أتى القول بأن الإعراب فرع المعنى، والذى يمكن أن يضاف إليه بأن المعنى أثر للإعراب، «وذلك لأنه قوام هندسة الجملة وتنظيمها»(٩).

واللغة العربية لغة تتغير فيها الدلالات بتغير بنية الكلمات. فكلمة «علم» يمكن أن يكون مصدرًا، وفعلاً ماضيًا، وفعلاً مضارعًا، وأمرًا، وأن تدل على الراية، أو تضاف إلى إسم بعدها لتدل على إسم لمادة خاصة

---

(8) Irving, T.B. How Hard is Arabic, Modern Language Journal, 41 (6) 1957, pp. 289-291.

في رشدى أحمد طعيمة:
الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغيرالناطقين بها، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، مكة المكرمة، ١٤٠٢هـ ــ ١٩٨٢م ص١٨.

(٩) محمود رشدى خاطروآخرون: مرجع سابق، ص٤٦.

مثل: «علم الحساب».. إلى آخره، ويشتق منها أوزان جديدة، كاسم الفاعل، واسم المفعول، وصيغة المبالغة، واسم الزمان والمكان واسم التفضيل.. وهكذا... يبرز مع كل تغير جديد في الكلمة معنى جديدًا. وتعبر هذه الظاهرة عن ثراء اللغة واتساعها للتعبير عن مختلف المطالب والحاجات.

قدرة العربية على الوفاء بمتطلبات العصر:

ينبغي أن ننظر إلى اللغة العربية على أنها إحدى اللغات العظمى في العالم اليوم، فقد استوعبت التراثين العربي والإسلامي، كما استوعبت ما نقل إليها من تراث الأمم والشعوب ذات الحضارات الضاربة في القدم، كالفارسية، واليونانية، والرومانية، والمصرية..إلخ.

ولقد كان نزول القرآن الكريم باللغة العربية هو أعظم عوامل الحفاظ عليها وانتشارها «فلقد انتشرت العربية عن طريق القرآن الكريم انتشارًا واسعًا، كما لم تنتشر أية لغة أخرى من لغات العالم. فهي لكل المسلمين اللغة الوحيدة الجائزة في العبادة، ولهذا السبب تفوقت العربية تفوقًا كبيرًا على كل اللغات التي يتكلمها المسلمون»(١٠).

«حقًا.. إن العربية وعاء لحضارة واسعة النطاق، عميقة الأثر، ممتدة التاريخ.. لقد نقلت إلى البشرية في فترة ما أسس الحضارة وعوامل التقدم في كل العلوم الطبيعية والرياضيات والطب والفلك والموسيقي..»(١١).

ولقد اعترفت الأمم المتحدة باللغة العربية كلغة رسمية سادسة في العالم إلى جانب الإنجليزية والفرنسية والأسبانية والروسية والصينية. فهل يكافح العرب لتكون لغتهم من لغات الحضارة العلمية والتقنية المعاصرة؟

---

(١٠) كارل بروكلمان: مرجع سابق، ص ٣٠.

(١١) رشدى أحمد طعيمة: مرجع سابق، ص ص ١٦—١٧.

اللغة العربية بين التعبير الأدبي والتعبير العلمي:

اللغة العربية لغة مرنة طيعة. فيها الأسلوب الأدبي الإنساني ذو الدلالة الواسعة وفيها الأسلوب العلمي ذو الدلالة المحددة الصارمة.

إن لغة المجال الأدبي الإنساني ينبغي أن تكون مرنة غامضة، مطاطية غير محددة، لأنها أداة للتعبير عن الشعور المتباين من فرد إلى آخر، ومن مكان إلى آخر ومن شاعر إلى آخر. فللاستعمال الفردي للغة أهداف تتجاوز الدلالة الظاهرة للفظ إلى دلالته المجازية، أو الإيحائية. ولهذا فليس من الضروري أن يكون للكلمات معنى واضح، بل ربما كان أعظم ما فيها أنها ذات غموض مقدس(١٢).

واللغة في هذا المجال هي التعبير الموحي عن التجربة الشعورية فهي لون من ألوان التعبير الفني المبدع عن الأفكار الكلية والمعاني الإنسانية أي أنها لغة الأدب، وهو مجموع الآثار النثرية والشعرية المتميزة بجمال الشكل أو الصياغة والمعبرة عن أفكار ذات قيمة باقية. والأدب بهذا المعنى الخاص، من الفنون الجميلة التي تبعث في النفس متعة وسرورًا كالقصيدة الرائعة، والمقالة البارعة، والقصة المؤثرة.

وربما كانت العربية في هذا المجال من اللغات التي يصعب أن تضاهيها لغات أخرى. وقد عبر عن هذا بعض المفكرين فقال: «إنني أشهد من خبرتي الذاتية، أنه ليس ثمة من بين اللغات التي أعرفها (وهي ٩ لغات)، لغة تكاد تقترب من العربية سواء في طاقتها البيانية أم في قدرتها على أن تخترق مستويات الفهم والإدراك، وأن تنفذ وبشكل مباشر إلى المشاعر والأحاسيس، تاركة أعمق الأثر فيها. وفي هذا الصدد فليس للعربية أن تقارن إلا بالموسيقى»(١٣).

---

(١٢) عبد الصبور شاهين: مرجع سابق، ص ص ١٢-١٣.

(13) Hitti, P.K., History of the Arabs, 6th Ed. London, McMillan & Co. Ltd. pp. 90-91.

أما اللغة العلمية فهي لاتعرف الغموض، ولا تعترف به سبيلاً إلى تحقيق أهدافها التعبيرية. وإذا كانت العربية قد عاشت قروناً طويلة لغة طبيعية إنسانية، بلغت قة التعبير الأدبي، فإنها لم تقصر عن مجاراة الحاجة إلى التعبير العلمي. فقد عاشت العربية اللغة العلمية حين بدأت جهود الترجمة للعلوم المختلفة من الحضارات القديمة. كما عاشتها على يد مجموعة من العلماء المسلمين المبرزين في مختلف العلوم مثل حنين بن إسحاق (١٩٤ــ٢٦٤هـ)، وأبوبكر الرازى (٢٤٠ــ٣٢٠هـ)، وأبوعبدالله الخوارزمي (ت ٣٨٠هـ)، وابن سيناء (٣٧٠ــ ٤٢٨هـ)([١٤]) وغيرهم كثيرون في العصرين القديم والحديث: وعلى أي حال فإن اللغة العلمية يجب أن تتسم بالسمات التالية:

١ــ استخدام الألفاظ الحسية لا التجريدية.
٢ــ تفضيل الجملة القصيرة دون الطويلة.
٣ــ الاقتصار على الضروري من الألفاظ.
٤ــ تفضيل المألوف من الألفاظ.
٥ــ تفضيل الأفعال المتعدية.
٦ــ عدم الإسراف في الصفات.
٧ــ تفضيل البناء للمعلوم على البناء للمجهول.
٨ــ عدم استخدام الألفاظ التي لها أكثر من معنى لغموض دلالاتها([١٥]).

ولا شك أن اللغة العربية قادرة على إنتاج الأساليب العلمية والمصطلحات اللغوية التي تتسم بالسمات السابقة. ففي طبيعة العربية مايقدرها على ذلك، فهي لغة الاشتقاق من الجذور، وتغير الدلالات بتغير بنية الكلمات، والنحت، إلى آخره.

---

(١٤) انظر إلى جهود هؤلاء العلماء وأثرهم على مسيرة المصطلح العلمي في كتاب أستاذنا الدكتور عبدالصبور شاهين: مرجع سابق.

(١٥) المرجع السابق، ص ص ١٤ــ١٥.

العربية لغة كاملة :

لقد كال أعداء الإسلام والعروبة الكثير من الإتهامات للغة العربية قديمًا وحديثًا ، في الخارج وفي الداخل . فقالوا إنها لغة جامدة وقاصرة عن مواكبة الحضارة ، ومستحدثات العصر ومخترعاته . وشجعوا على استخدام لغاتهم الخاصة ، كما شجعوا علي استخدام العامية بدلاً منها . وقد بدأت الحرب ضد العربية منذ أمد بعيد ، ولكنها لم تنته بعد . فهل العربية لغة جامدة ، غير متطورة ، أو «بدائية» ؟

إن الكثير من الباحثين اللغويين يرى أنه لاتوجد لغة جامدة أو قاصرة أو «بدائية» وإنما يوجد قوم «بدائيون» أو جامدون . فاللغة ، أية لغة ـ فضلاً عن أن تكون العربية ـ قادرة دائمًا علي التطور والنمو واستنباط المفردات والتراكيب التي تلائم الحاجات الجديدة والمخترعات الجديدة لدى أهلها . فإذا لم يكن لدى أهلها حاجة إلى اختراعات جديدة أو استعمالات جديدة ، فإن اللغة تبقى كما هي ، وعلى هذا فعدم نمو اللغة ـ أية لغة ـ ليس لقصور في طبيعتها أو ذاتها ، وإنما لقصور وجمود أهلها .

يقول القاسمي إن هناك افتراضًا خاطئًا «بوجود لغات «متطورة» وأخرى «بدائية»» . و يثار هذا الادعاء كلما دار الحديث عن بعض القبائل في أفريقيا أو أمريكا اللاتينية . فبعضهم يزعمون بأنها مازالت في المراحل الأولي من تطورها الحضاري . وإذا اتخذنا المستوى التكنولوجي مقياسًا للتطور الحضاري فمن الممكن القول إن هذه القبيلة أو تلك «بدائية» من وجهة نظر أنثروبولوجية ، ولكن هذا القول لايصدق من الناحية اللغوية . لأنه إذا كان المقصود ببدائية لغة إحدى القبائل هو خلوها من المفردات الخاصة بالمخترعات الحديثة مثلاً ، فإن ذلك يرجع إلى عدم تعامل القبيلة بتلك المخترعات ، وبالتالي عدم حاجتها إلى ذلك النوع من المفردات . ولكن إذا استدعى تطور القبيلة الاقتصادي استيراد تلك المخترعات ، فإن لغتها سرعان ماتقوم بسد الحاجة عن طريق استنباط المفردات اللازمة . فاللغة قادرة دومًا على

مواكبة النمو الاجتماعي لجمهور الناطقين بها ، وهذا ما يسمي بمبدأ « كمال اللغة » (١٦) .

لقد أثبت التحليل العلمي لكثير من اللغات أن اللغة تتصف دائمًا « بالكمال » .. ويعني كمال اللغة .. قدرتها على مواكبة التطور الحضاري بما تستحدثه من رموز تعبر عن كافة أوجه التطور الاقتصادي والتقني والفني والاجتماعي . ولكل لغة طرقها الخاصة في استحداث الرموز الجديدة مثل التوسع في معاني مفردات موجودة فعلاً ، أو اضفاء معان جديدة على كلمات قائمة ، أو اشتقاق كلمات جديدة ، أو نحتها ، أو ترجمة المعاني الوافدة ، أو استخدام كلمات دخيلة أو غير ذلك من الوسائل الصرفية . فليس هناك مفهوم لاتستطيع أن تعبر عنه اللغة بأى من الأساليب السابقة (١٧) .

لقد كانت اللغة العربية في ظلال العصر العثماني تعيش أشد فتراتها ضعفًا ، لا لأنها ضعيفة في ذاتها وطبيعتها ، بل لأن العرب ضعف شأنهم في ذلك الوقت كما ضعف شأن الدراسة والبحث والعلم في جميع المجالات . ومن يقارن بينها في ذلك الوقت وبينها الآن يجد أنها طفرت طفرة قوية مستخدمة مرونتها وخصبها على التطور مع الحفاظ على شخصيتها ، واستجابة لمتطلبات أهلها .

ففي مطلع العصر الحديث قامت حركة تهدف إلى إحياء الماضي العظيم من حضارة هذه الأمة وثقافتها . كما أعلنت عن بداية بعث لغوي جديد شامل . فاشتدت العناية بالبحث اللغوي ، والبحث في مسائل الاستعمال اللغوي ، وصواب التعبير العربي . وأسست المجامع العلمية في عدد من العواصم العربية كالقاهرة ، ودمشق ، وبغداد وغيرها . وكانت النتيجة الكثير من المعاجم اللغوية والعلمية ، وإيجاد ألفاظ كثيرة مناسبة للعدد الوفير من المدلولات لاسيما في دائرة الشؤون الهندسية والآلية ، والطبية ،

---

(١٦) علي محمد القاسمي : اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى ، الرياض ، عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الرياض ، ١٣٩٩ هـ ـ ١٩٧٩ م ، ص ص ٧ ـ ٨ .

(١٧) المرجع السابق ، ص ١٤ .

والكيميائية وغيرها مما أنشأته الحضارة الحديثة. وإذا كانت العربية قد قامت فيما مضى ـ كما يقول يوهان فك ـ رمزًا لوحدة عالم الإسلام في الثقافة والحضارة، وإذا صدقت البوادر، ولم تخطئ الدلائل، فإنها ستحتفظ بهذا المقام العتيد من حيث هي لغة الحضارة الإسلامية ما بقيت هناك حضارة إسلامية(١٨).

محنة العربية في الشارع العربي:

يقول الدكتور عبد الصبور شاهين: «قد يكون من الطبيعي أن تجد العربية خارج حدودها أعداء يكيدون لها، لكن المفزع حقًا أن يكون بعض هؤلاء الأعداء من بنيها، عن قصد أو عن غير قصد. ولذلك فهي تقاتل في جبهتين أقربها أمرهما وأعصاهما، لأنها تقاتل قطعًا من نفسها (وظلم ذوي القربى أشد مرارة على النفس)، ولو كتب لها النصر في هذه المعركة فإن ماعداها يهون. ونحن نتطلع إلى اليوم الذي يتحول فيه كل العرب إلى عشاق مغرمين بلسانهم، ذائبين في حرفه، يحسنون درسه، ويجيدون نطقه، و يلزمون غرزه فلا ينطقون على أرض العرب إلا بالعربية، وعلى من أراد أن يعيش بين ظهرانيهم من الأجانب أن يتعلم لسانهم، و يعاملهم بكلامهم. عندئذ سوف يكون لهذه الأرض احترامها، وسوف تعود لها مهابتها وعزتها. ولسنا في هذا بدعًا، فإن أمريكا ـ على سبيل المثال ـ لاتسمح بالدخول إليها إلا لمن يعرف الإنجليزية(١٩).

أما الآن، فإن الوضع مؤسف إلى حد الإبكاء. أقطار كاملة من أملاك العربية، لاتكاد تسمع فيها العربية على الإطلاق، فقد أسلمت قيادها للهجة أو عدة لهجات محلية طاغية على كل ما فيها ومن فيها، في البيت والشارع ووسائل الإعلان والإعلام. وليت الأمر يتوقف عند هذا الحد، بل إنك لتجد المعلمين في المدارس، والأساتذة في الجامعات يدرّسون ويحاضرون

---

(١٨) يوهان فك: كتاب العربية، القاهرة، مطبعة دار الكتاب العربي، ١٩٥٠، ص ص ٢٣١ـ٢٣٤. في محمود رشدى خاطر وآخرون، مرجع سابق ص ص ٥١ـ٥٣.

(١٩) عبد الصبور شاهين: مرجع سابق، ص٨.

أيضاً باللغة العامية. فإذا ما سألت أحدهم: لماذا لا تدرّس باللغة العربية؟ فإذا كان عربي التخصص أبدى الندم بسبب تقصيره، ووعد بأن يحاول. وإذا كان مدرسا لمادة غير العربية وآدابها، فربما جاء اعتذاره أقبح من الذنب وقال: وما أهمية ذلك؟ أنا لست «بتاع» عربي!!. وهنا يحس المرء ـ حقيقة ـ أن اللغة العربية ليست بحاجة إلى الاهتمام بتعليمها وممارستها في كل شؤون الحياة فقط، بل هي بحاجة إلى الحب أولاً وقبل كل شيء. فهل نستطيع أن نعلم أبناءنا حب لغتهم؟!

وهناك أقطار كاملة أخرى «من أملاك العربية تحتلها رطانات أسيوية وأوربية، تصر على أن تملأ آذان الحياة بضوضائها ولغوها.. حتي ليتذكر المرء وهو ضائع بين هذه الرطانات قول المتنبي في شعب بوان:

ولكن الفتي العربي فيها   غريب الوجه واليد واللسان

وربما هان الأمر لو اقتصر على الشارع، فيقول القائل لنفسه: مالي ولهؤلاء، (لكم دينكم ولي دين) ولكن هذه الرطانات قد تسللت إلى داخل البيوت والمخادع، وتولت رعاية الأطفال وفرضت أصواتها ونبراتها ولكنتها على الأسرة العربية، وروجت أذواقها كما روجت بضائعها ومنتجاتها الحضارية، وهذا أخطر ما يواجه اللغة من أخطار تربي على بلاء الاستعمار.

أهي نقمة النعمة؟ أم هو انحلال الترف؟ أم أنها عاصفة وتمضي؟(٢٠). أرجو أن تكون هي الأخيرة.

إن بعضا من أساتذة الجامعات والعلماء يصرون على التدريس والتأليف باللغات الأجنبية و يفاخرون بذلك! وفئة أخرى منهم ارتضت أن ترضع أحاديثها ومؤلفاتها بالكلمات والمصطلحات الأجنبية. ودلالة هذا واضحة، نحن لا نحترم لغتنا، ولا نبالي بإثباتها والتأكيد عليها في كل المجالات، وهذا أول الطريق لفناء الأمم!

---

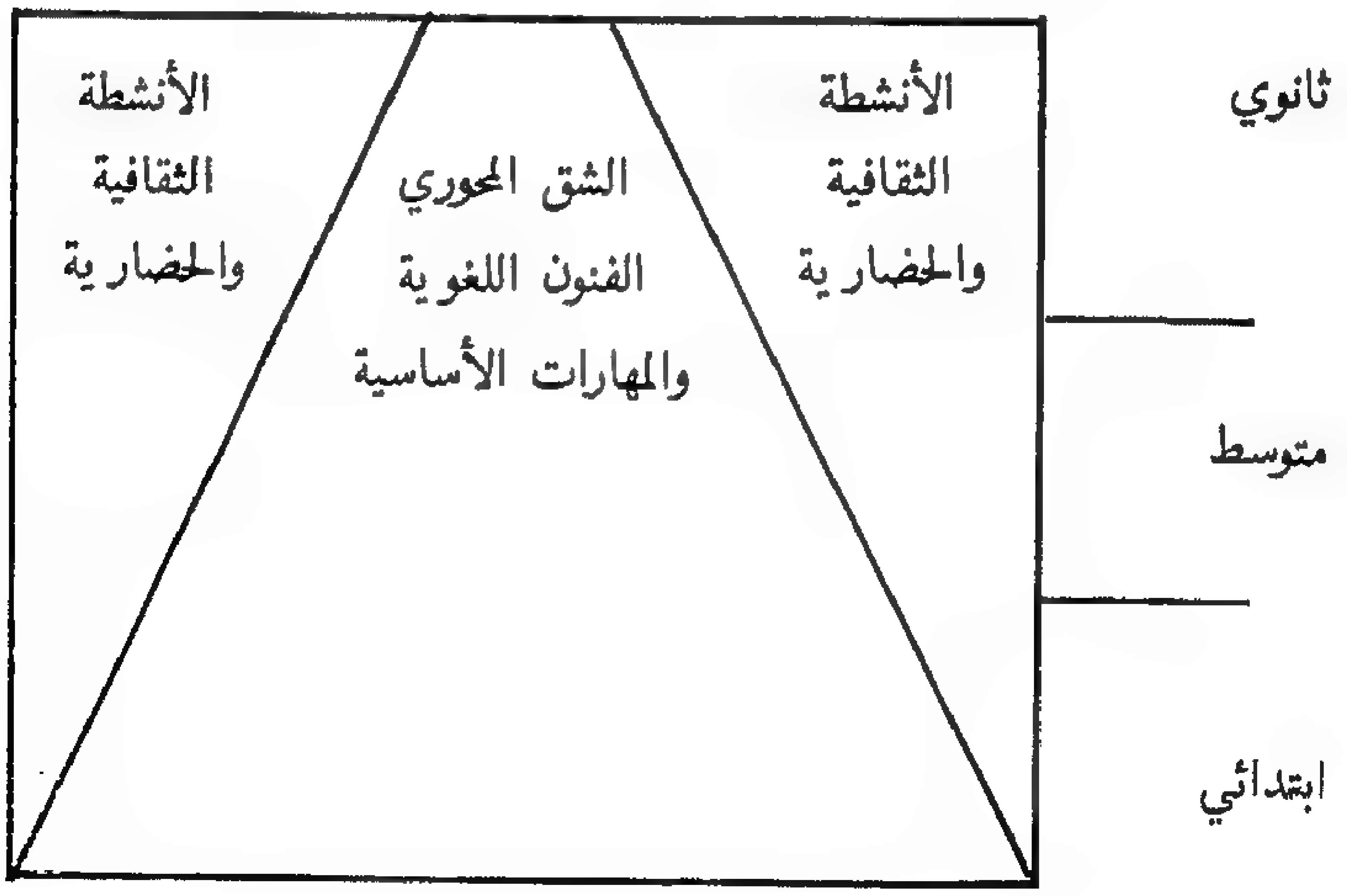
(٢٠) المرجع السابق، ص ص٨ ـ ٩.

إننا نريد تعريب المعرفة، لا دعم التغريب وتخليده. وإذا فشلنا في تعريب العلوم وإنشاء مصطلحات جديدة تناسب الارتقاء العلمي في كل المجالات، فإن هذا يعني أمرًا واحد هو أننا متسولون في ميادين الطب والرياضيات والكيمياء والفيزياء والأحياء والصيدلة.. إلخ وسنبقى متسولين أبدًا.. إننا نملك ناصية المعرفة عندما ننقلها إلى لساننا، أما عندما ننتقل نحن إلى ألسنة الآخرين، فسنكون عالة عليهم، وسنبقى أتباعًا ضائعي الهوية، لا قيمة لنا في الأرض، ولا وزن لنا في السماء!

منهج اللغة العربية

يمكن تصور أن الهدف العام لمنهج اللغة العربية هو إقدار المتعلم على أن يكون انسانًا عربيًا مسلمًا صالحًا قادرًا على المساهمة بإيجابية وفاعلية في عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله.

وتأسيسًا على هذا التصور، فإن منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام يمكن أن يتكون من شقين متلازمين: الشق الأول هو «المحور» ويدور حول الفنون اللغوية الأساسية ومهاراتها المختلفة اللازمة لتكوين الإنسان المسلم العربي في المجتمع الإسلامي العربي والشق الثاني يدور حول الأطر الثقافية والحضارية المصاحبة لتعلم اللغة. انظر الشكل التالي:



وهنا يجب أن ندرك أمرين : الأول ، هو أن المحور أو الفنون اللغوية ومهاراتها الرئيسية يجب أن تأخذ أكبر قدر من وقت المنهج وأنشطته . وكلما ارتقى التلاميذ من المرحلة الابتدائية إلى المراحل الأعلى كلما ضاقت أنشطة المحور، واتسعت الأنشطة الثقافية والحضارية التي تعمل على اتقان المتعلم للفنون اللغوية ومهاراتها الأساسية .

ويهدف تعليم اللغة من البداية إلى تمكين التلميذ من أدوات المعرفة عن طريق تزويده بالمهارات الأساسية في فنون اللغة العربية وهي الاستماع والحديث والقراءة والكتابة ، ومساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة واتجاهاتها السليمة ، والتدرج في تنمية هذه المهارات على امتداد صفوف هذه المرحلة بحيث يصل التلميذ في نهايتها إلى مستوى لغوي يمكنه من استخدام اللغة استخداماً ناجحاً عن طريق الاستماع الجيد ، والنطق الصحيح ، والقراءة الواعية ، والكتابة السليمة ، الأمر الذي يساعده على أن ينهض بالعمل الذي يختاره ، وعلى أن يواصل الدراسة في المرحلة التعليمية التالية .

من هنا يجب أن ندرك أن اللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب لكنها وسيلة لدراسة المواد الأخرى ، وإذا استطعنا أن نتصور شيئاً من ظواهر العزلة والانفصال بين بعض المواد الدراسية فلا يمكننا أن نتصور هذا الانفصال بين اللغة وغيرها من المواد الدراسية ، أو بين فنون اللغة نفسها .

إن هذا المفهوم يؤكد على النظرة التكاملية للأنشطة العقلية والانفعالية والحركية التي لا يمكن فصلها عن بعضها البعض ، فعندما يتكلم الإنسان لغة ما فإن ذلك يعد نشاطاً عقلياً وانفعالياً لأن الإنسان يفكر فيما يقول ويضمنه أحاسيسه وانفعالاته . على ذلك لا تفصل التربية الرشيدة ، في تعليم اللغة العربية بين عقل التلميذ وجسمه وقلبه .

إن منهج اللغة العربية ليس غاية في ذاته ، وإنما هو وسيلة لتحقيق غاية وهي تعديل سلوك التلاميذ اللغوي من خلال تفاعلهم مع الخبرات والأنشطة اللغوية التي يحتويها المنهج .

أسس بناء منهج اللغة العربية:

يقوم منهج تعليم اللغة العربية على مجموعة من الأسس أهمها مايلي:

١ــ يجب أن يراعي هذا المنهج التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة، مع الاهتمام ببيان مركز الإنسان في الكون ووظيفته في الحياة.

٢ــ يجب أن يراعي في بنائه أيضًا طبيعة التلميذ في كل مرحلة، ومتطلبات نموه العقلي والنفسي والجسمي والاجتماعي، وكيف تسهم اللغة في عملية التنمية الشاملة المتكاملة لشخصية المتعلم وتكوين سمات الإنسان الصالح فيه، من رسوخ في العقيدة، وإيجابية في التفكير، ومهارة في العمل والإنتاج، وشمول في النظر إلى الكون والحياة، ومرونة من أجل التغير إلى الأفضل، واستعداد لمواصلة التعلم واستمراره.

٣ــ يجب أن يراعي هذا المنهج أيضًا منطق مادة اللغة العربية وخصائصها التي لابد من أخذها في الاعتبار في عملية التعلم، ووظائفها التي لابد من العمل على تحقيقها.

ومراعاة طبيعة المادة تقتضي مراعاة طبيعة الموقف اللغوي. فالموقف اللغوي إما أن يكون بين متكلم ومستمع أو بين كاتب وقارئ. وعلى هذا فأركان الاتصال اللغوي أربعة هي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة. وطبقًا لطبيعة عملية الاتصال اللغوي هذه، فإن أهم مايجب مراعاته هنا هو النظر إلى اللغة العربية ــ شأنها في ذلك شأن أية لغة أخرى ــ على أنها تتكون من فنون أربعة: هي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة وأن هذه الفنون يجب أن تتكامل في عملية التدريس، لأن هناك تأثيرًا وتأثرًا بينها. كما يجب البعد قدر الإمكان ــ خاصة في المرحلتين الإبتدائية والإعدادية عن الاتجاه التقليدي في النظر إلى اللغة على أنها فروع كالقراءة والقواعد والأدب والنصوص والتعبير والإملاء... إلخ.

وانطلاقًا من نظرة التكامل هذه سوف يعتبر الأدب والنصوص لونًا خاصًا من ألوان القراءة، كما يجب أن يعتمد التعبير بنوعيه الشفوي

والكتابي على الموضوعات والمواد التي درست في القراءة والأدب والنصوص .. إلخ (٢١).

ومراعاة طبيعة المادة تقتضي أيضًا وجوب تدريس الاستماع والتحدث وتدريب المتعلم عليهما قبل القراءة والكتابة. «فالتركيز يجب أن يقع على العمل الشفهي في الفترة التي يبدأ فيها الطفل تعلم اللغة» (٢٢)، فالحصيلة الشفوية التي يدرب عليها الطفل تكون عونًا له في كل من القراءة والكتابة.

ومراعاة الأسس السابقة تقتضي توافر ما يأتي ـ إذا أردنا أن نخرج برنامجًا جيدًا لتعليم فنون اللغة:

١ ـ مدرس متفتح العقل، مبتكر، لديه القدرة على التخطيط والتطوير وإثارة الأفكار الجديدة وطرائق التدريس الفعالة.

٢ ـ جو تعليمي جيد، مثل الحجرات الدراسية المنظمة تنظيمًا مناسبًا والمضاءة جيدًا والمعدة بالأجهزة المتحركة في مساحات واسعة.

٣ ـ توافر الكثير من الوسائل السمعية والبصرية الجذابة التي خطط لاستخدامها بطريقة فعالة، سواء كانت من إعداد المدرس أم كانت من إعداد غيره من الشركات التجارية.

٤ ـ توافر كل أنواع الكتب والمراجع والمجلات والدوريات والجرائد اليومية .. إلخ، وذلك في مكتبة متخصصة لكل مرحلة، وفي كل مدرسة.

٥ ـ بناء اتجاه إيجابي نحو التعلم بواسطة التلميذ. وهذا يعني بناء ثقة التلميذ في نفسه وضمان تعاونه في تخطيط وتنفيذ منهج تعليم فنون اللغة العربية.

٦ ـ إعداد منهج متكامل لتعليم فنون اللغة، منهج تتوافر الروابط والعلاقات

---

(٢١) لمزيد من التفصيل في هذه النقطة، انظر، فتحي علي يونس، محمود كامل الناقة، علي أحمد مدكور، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١.

(٢٢) صلاح مجاور، مرجع سابق، ص ١٠٨.

بينه وبين المواد التعليمية الأخرى. فلا ضير إذا انتقل التلاميذ إلى فصل تعليم العلوم أو تدريس المواد الاجتماعية لاستخدام المواد الموجودة هناك في تعليم اللغة، ولتعليم التلاميذ كيف يكتبون موضوعات جيدة مستخدمين المواد الموجودة في هذه الفصول، وتعليمهم كيف يجيبون علي أسئلة المناقشة، ويقومون ببعض البحوث(٢٣).

إن دقة تدريب التلميذ على المهارات الأساسية في فنون اللغة المختلفة سوف يحدد ــ إلى حد كبير ــ مدى تقدم التلميذ في مناطق المعرفة الأخرى. وهناك اتجاه متزايد للحكم على البرنامج التعليمي كله عن طريق معرفة مدى فاعلية وتأثير برنامج تعليم الفنون اللغوية، فهل لهذا البرنامج تأثير إنساني على التلميذ؟ وهل يساعده على أن ينمو اجتماعياً؟ وهل يزود التلميذ بالمهارات الضرورية لفهم المواد الدراسية الأخرى؟(٢٤).. إلى آخر هذه التساؤلات التي تكشف عن مدى تأثير برنامج تعليم اللغة في تعلم المواد الدراسية الأخرى.

تقسيم اللغة إلي فروع:

يتبين للدارس لمنهج اللغة العربية في مدارسنا أنه مقسم إلى فروع هي: القراءة والأدب، والتعبير، والنحو، والإملاء، والخط.

ووجهة نظرنا أن هذا التقسيم للغة تقسيم جائر لا يراعي وحدة اللغة. فاللغة كالكائن الحي الكامل المتكامل. ونحن إذا نظرنا للغة وجدنا أنها فنون أربعة. استماع، وكلام، وقرأءة، وكتابة. فالطفل يولد ويستمع، وبمضي الزمن، وعن طريق الاستماع يتكلم. وهو يستعين في قراءته وفهمه لما يقرأ بما استمع إليه وما تحدث به. وكل هذا يعينه علي الكتابة الصحيحة.

---

(23) Taytor, E., **A New Approach to Language Arts in the Elementary School,** New York, Parker Publishing Company, Inc., 1970, pp. 16-17.

(24) Ibid. p. 25.

فالاستماع هو الفن اللغوي الأساسي الذي يجب التدريب عليه من البداية. والكلام هو التعبير الشفوي. والقراءة تتضمن فيا تتضمن الأدب شعره ونثره، للأطفال وللكبار. والكتابة تتضمن التعبير التحريري والخط والإملاء. أما النحو فهو القاسم المشترك الأعظم بين كل هذه الفنون.

وفي المرحلة الإبتدائية بصفة خاصة يجب أن تتداخل هذه الفنون، فالكلمات التي يستمع إليها التلميذ ويفهمها هي التي يمكن أن يستخدمها في حديثه. ويستعين التلميذ في فهم مايقرأ بما إستمع إليه وما استخدمه في حديثه.

وعلي هذا إذا قام المدرس بتنمية الثروة اللغوية في أي فن من هذه الفنون فإنه يسهم في تنمية الثروة اللغوية في الفنون الأخرى. أي أن هذه الفنون يجب أن تتكامل في عملية التدريس.

ولكن الملاحظ في منهج اللغة العربية بصفة عامة هو عدم الاهتمام بفني الاستماع والحديث رغم أنهما يحتويان الكثير من المهارات اللغوية الضرورية للنمو اللغوي!

أهمية التكامل في تدريس اللغة العربية:

إن اللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب، ولكنها بالإضافة إلى ذلك وسيلة لدراسة المواد الدراسية الأخرى التي تدرس في مختلف المراحل التعليمية. وإذا استطعنا أن نتصور شيئًا من ظواهر العزلة والانفصال بين المواد الدراسية، فلايمكننا أن نتصور هذا الانفصال بين اللغة وغيرها من المواد الدراسية، علمية كانت أو أدبية.

وإذا كانت اللغة العربية هي مادة التخصص لمدرسي اللغة العربية، فهي بالنسبة إلي سائر المدرسين مفتاح المواد التي يقومون بتدريسها، كما أنها وسيلتهم الأولى لقراءة مراجع هذه المواد وشرحها للتلاميذ وتأليف الكتب التي يدرسونها لهم.

وهناك علاقة وطيدة بين اللغة وغيرها من المواد، فقد ثبت بالتجربة أن

تقدم التلاميذ في اللغة العربية يساعدهم على التقدم في كثير من المواد الأخرى التي تعتمد في تحصيلها علي القراءة والفهم. فالتلميذ المتمكن من اللغة يفهم مايقرأ بسرعة ويلم بما يقرأ في المواد الأخرى أسرع من الآخرين.

وكثير من الخطأ في إجابات التلاميذ يعود إلى عدم قدرتهم على فهم مايقرؤون، أو إلى ضعفهم في التعبير عما يعرفون.

وعلي هذا فإن كثيرًا من المواد الدراسية الأخرى كالتاريخ والجغرافيا والدراسات الاجتماعية عمومًا يمكن اتخاذها مادة للدراسات اللغوية.

وعلي مدرسي اللغة العربية أن يتعرفوا على المواد الدراسية الأخرى ويختاروا من مادتها مايصلح للدراسات اللغوية، لأن هذا يؤدي إلى تكامل المعرفة في أذهان التلاميذ ويؤدي إلي الربط بين الحقائق والمعلومات الموجودة في مواد المنهج المختلفة.

وهذه بعض الأمثلة للربط بين المواد الأخرى واللغة العربية:

الحساب:

لا يستطيع التلميذ فهم مسألة حسابية إلا بفهم لغتها ودلالات ألفاظها وعباراتها. وقد أثبتت التجارب أن التلاميذ أخفقوا في حل المسائل الكلامية لعدم فهمهم للغة التي صيغت بها هذه المسائل.

العلوم:

يمكن أن يتاح للتلاميذ في هذا المجال التدريب على الاستعمال الدقيق للمصطلحات العلمية، وهذا يساعد على الوضوح الفكري وتنمية قدرة التلميذ على الاستخدام السليم للأساليب اللغوية.

الدراسات الاجتماعية:

إن الدراسات الاجتماعية مجالات خصبة وواسعة للتدريب

اللغوي . ففيها كثير من الموضوعات والمشكلات التي يمكن استغلالها لغويـًا وجعلها مجالاً للتعبير الشفوي أو التحريري كما يمكن أن تصير مادة للقراءة والإملاء والخط .

الرسم والأشغال والأعمال اليدوية :

تتيح هذه المجالات للتلاميذ أن يقوموا بأنواع من النشاط تبعد إلى حد ما عن اللفظية غير أن كثيرًا من طرق التدريس الجيدة ترتبط بأنواع السلوك والخبرات المختلفة وتوجد تكاملاً بينها .

وفي هذا المجال يمكن تدريب التلاميذ على التعبير عن اللوحات التي رسموها أو الأشكال التي صنعوها . كما يمكن للمدرس أن يتحدث عن فكرة معينة ثم يطلب من التلاميذ رسمها أو تجسيمها بأى شكل من أشكال التعبير الفني .

إن من الخطأ أن يقوم مدرسو المواد الأخرى بالتدريس باللغة العامية ، فذلك لا يساعد على تعلم اللغة العربية . ويصبح الخطأ جسيمًا عندما يدرس مدرس اللغة العربية باللغة العامية . إن اللغة لا تعلم إلا باللغة نفسها . فهل يتصور أن يتعلم التلاميذ اللغة العربية من مدرس يتكلم أمامهم ، بل ويدرس لهم باللغة العامية ؟!!

إن أفضل أسلوب لعلاج الوضع القائم الآن (وهو تدريس اللغة على أنها فروع) هو أن نأخذ بأسلوب تدريس اللغة كفنون يرتبط كل منها بالآخر ويؤثر فيه ويتأثر به . أي أن ندرس اللغة العربية علي أنها استماع ، وكلام وتحدث ، وقراءة ، وكتابة . وقد يكون هذا طريقـًا موصلاً إلى تدريس اللغة بطريقة الوحدة .

وطبقـًا لهذا المنهج سنتناول الفنون اللغوية على النحو التالي :

أولاً : الاستماع ، وسوف نركز فيه على طبيعة عملية الاستماع ، ووظائفه ، ومهاراته ، وأهداف تدريسه ، ومحتواه ، وطريقة تدريسه ووسائل تقويمه .

ثانياً: الكلام أو التحدث، ونقصد به التعبير الشفوي بكل ألوانه وأساليبه. وسوف نتناول في هذا الموضوع طبيعة عملية الكلام، ووظائفه، ومهاراته، وأهداف تدريسه، ومحتواه، وطريقة تدريسه ووسائل تقويمه.

ثالثاً: القراءة، ونتناول بالإضافة إلى ما عهدناه في هذا الموضوع، الأدب والنصوص والبلاغة والنقد.

رابعاً: الكتابة، وسوف نتناول فيها التعبير التحريري، ومهارات التحرير العربي.

خامساً: سوف نفرد للقواعد فصلاً خاصاً قائماً بذاته وهو الفصل الأخير إن شاء الله.

الفصل الثالث

فن الاستماع

أهميته ..

طبيعته ..

مهاراته ..

تعليمه وتعلمه ..

فن الاستماع

يقول الحق تبارك وتعالى:

«والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً، وجعل لكم السمع والأبصار، والأفئدة، لعلكم تشكرون» (النحل: ٧٨).

لقد ولد الناس جميعاً لا يعلمون شيئاً. وما كسبه العلماء والباحثون والدارسون من علم هو هبة من الله، بالقدر الذى أراده للبشر، وجعل فيه كفايتهم في حياتهم على الأرض، في المحيط المكشوف لهم من هذا الوجود. فالله ــ سبحانه ــ يذكر منته على عباده، في إخراجه إياهم من بطون أمهاتهم لا يعلمون شيئاً، ثم بعد هذا يرزقهم السمع الذي به يدركون ويفهمون والبصر الذي به يدركون المرئيات والأفئدة أو العقول التي بها يفمون ويحللون و يفسرون و يقومون ويختارون.

والقرآن يعبر بالفؤاد وبالقلب عن مجموع مدارك الإنسان الواعية، وهي تشمل ما اصطلح على أنه العقل، وتشمل كذلك قوى الإلهام الكامنة المجهولة الكنه والعمل كالروح والضمير والإرادة.. إلى آخره(١).

ولقد جعل الله للبشر السمع والأبصار والأفئدة، لعلهم يشكرون حين يدركون قيمة النعمة في هذه وفي سواها من آلاء الله عليهم. وأول الشكر الإيمان بالله الواحد الأحد المعبود دون سواه. فالعبد إذا أخلص الطاعة

---

(١) انظر: سيد قطب، في ظلال القرآن، المجلد الرابع، ص ٢١٨٦.

صارت أفعاله كلها لله عز وجل، لا يسمع إلا الله ولا يبصر إلا الله، ولا يفكر ولا يختار إلا ما فيه إعمار الحياة وفق منهج الله(٢).

ولن يدرك المسلم المعاصر قيمة النعمة، ولن يكون قادرًا على إعمار الأرض وفق منهج الله، إلا إذا تحققت فيه وفي أمته الأهداف السابقة. وهذا كله لن يتحقق إلا إذا ربيناه منذ الطفولة، ودربنا سمعه، وبصره، وعقله، وجسمه، وضميره، وإرادته في سبيل تحقيق الغايات السابقة.

أهمية تربية طاقة السمع

أهمية الاستماع:

ليس غريبًا أن يعجب المتخصص في اللغة العربية عندما يتدبر آيات القرآن الكريم فيرى أن القرآن يركز على «طاقة السمع» ويجعلها الأولى بين قوى الإدراك والفهم التي أودعها الله في الإنسان:

«والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئًا، وجعل لكم السمع والأبصار، والأفئدة، لعلكم تشكرون» (النحل: ٨٧).

«إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤولاً» (الإسراء: ٣٦).

«ولو شاء الله لذهب بسمعهم وأبصارهم» (البقرة: ٢٠).

«أولئك الذين لعنهم الله فأصمهم وأعمى أبصارهم» (محمد: ٢٣).

«إن الله كان سميعًا بصيرًا» (النساء: ٥٨).

«ليس كمثله شيء وهو السميع البصير» (الشورى: ١١).

بهذا التكرار المتعمد يذكر القرآن السمع مقدمًا على البصر في أكثر من سبع وعشرين موقعًا! وهذا يؤكد أن طاقة السمع أدق وأرهف وأرقى من

(٢) وانظر أيضًا: تفسير ابن كثير، المجلد الرابع، ص ٢١٢–٢١٣.

طاقة البصر. وهذا أمر يؤكده علماء التشريح الآن. فمثلاً يمتاز جهاز السمع على البصر بإدراك المجردات كالموسيقى، والتداخلات مثل حلول عدة نغمات داخل بعضها، فالموسيقي الخبير يستطيع أن يميز نغمة آلة من بين عشرات النغم الصادر عن كثير من الآلات، والأم تستطيع أن تميز صوت بكاء طفلها من بين زحام هائل من آلاف الأصوات المتداخلة.

إذا كانت هذه الطاقة بهذا القدر من القوة والرفاهة والحساسية والدقة، فلاأقل تقديرًا لنعمة الله وشكره عليها من أن نعتني بها، وندرب أطفالنا وتلاميذنا على استخدامها بكفاءة في حياتهم التربوية والثقافية والاجتماعية. فهل نحن قمنا، أو نقوم الآن بذلك ؟!.

إن الاستماع عامل هام في عملية الاتصال. فلقد لعب دائمًا دورًا هامًا في عملية التعليم والتعلم على مر العصور. ومع ذلك فلم يلق حظه من العناية والدراسة حتي وقت قريب. لقد افترض دائمًا أن كل التلاميذ يستطيعون الاستماع. وهم يستمعون «بكفاية» إذا طلب منهم ذلك. لكن هذه الفكرة تغيرت أخيرًا، فقد أثبتت الدراسات أن الاستماع فن ذومهارات كثيرة وأنه عملية معقدة تحتاج إلى تدريب وعناية.

إن التطور التقني قد شحذ وأرهف حساسية الأسرة والمدرسة والمسجد لمشاكل التربية فكما حدث أن تأثر موقف الاتصال الذى يقوم على الكتابة والقراءة بشكل كبير بسبب اختراع المطابع وكثرة المطبوعات، وخداع الأفكار والنظريات والفلسفات، فإن موقف الاتصال الآخر الذي يقوم علي الكلام والاستماع قد تأثر أيضًا بشكل عظيم بسبب الثورة التقنية الحديثة ومنتجاتها من مذياع وتلفاز وأقمار صناعية، ومسجلات وخلافه.

إن التطور الأخير في وسائل الاتصال وكذلك البث التلفزيوني الدولي المباشر المتوقع في غضون سنوات، الذى يحمل غزوًا ثقافيًا أجنبيًا مقصودًا وغير مقصود، كل ذلك لايتطلب «كفاية المستمع» فقط، أي سيطرته على الحد الأدني المقبول من مهارات الاستماع، بل يستلزم «كفاءة

المستمع »(٣). أى سيطرته علي الحد الأعلي لمهارات الاستماع، واستخدامه لهذه المهارات بأكبر قدر من الإيجابية والفاعلية.

إن السنوات القليلة القادمة سوف تحمل إلينا تطورات هائلة في وسائل الاتصال. سوف يستطيع الطفل في أي قرية نائية أن يضغط علي أزرار التلفاز فيستمع و يشاهد البرامج المبثوثة من كل ركن من أركان المعمورة!

وعلى هذا فإن «كفاءة المستمع» ـ كما هو الحال مع كفاءة القارئ ـ هي أحد العوامل الحاسمة في تكوين الأمم المتحضرة، والتمييز بينها وبين الأمم المتخلفة. فهل أعددنا أطفالنا وشبابنا لمواجهة هذه التطورات المعاصرة؟!

بعد أن أثبتت الدراسات المبكرة ضرورة الاهتمام بتدريس الاستماع والتدريب على مهاراته المتنوعة، أصبح الاستماع جزءاً رئيسياً في معظم برامج تعليم اللغات في الدول التي تقدمت في هذا المضمار. فقد كشفت بعض هذه الدراسات أن تلاميذ المدرسة الثانوية في بعض هذه البلاد يخصصون ٣٠٪ من برنامج تعليم اللغة للحديث، و١٦٪ للقراءة، و٩٪ للكتابة، و٤٥٪ للاستماع. كما كشفت دراسة حديثة عن أن تلاميذ المدرسة الابتدائية يقضون حوالي ٢,٥ ساعة من كل ٥ ساعات في اليوم في الاستماع(٤).

وقد استطلع باحث رأى المعلمين في نسبة مايتعلمه أطفال المرحلة الابتدائية عن طريق الاستماع، فجاءت النتيجة أن الأطفال يتعلمون عن طريق الكلام بنسبة ٢٣٪ وعن طريق الاستماع بنسبة ٢٥٪، وعن طريق القراءة بنسبة ٣٥٪، وعن طريق الكتابة بنسبة ١٧٪(٥).

---

(٣) رشدى أحمد طعيمة، وحسين غريب حسين: الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي، دراسة ميدانية، القاهرة، مؤتمر التعليم الأساسي الحاضر والمستقبل جامعة حلوان، كلية التربية بالزمالك، ١٠ ـ ١٢ فبراير ١٩٨٦م، ص ٦.

(٤) فتحي علي يونس وزميلاه: أساسيات تعليم اللغة العربية «التربية الدينية»، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١م، ص ١٠٧.

(٥) محمود رشدى خاطر وآخرون: مرجع سابق ص ١٦٤.

كما أثبتت دراسات كثيرة في أوروبا وأمريكا إمكانية تفوق التلميذ في الدراسة كلها تبعًا لتفوقه في مهارات الاستماع. وأن التلميذ عندما يتعرف علي نمطه الاستماعي، فإنه يستطيع أن يقوّم نفسه في الاستماع، وفي فنون اللغة الأخرى، بل وفي عملية التعليم والتعلم ككل(٦).

لا مراء أن أهم أهداف تدريس اللغة هو التدريب والسيطرة علي فنونها الأربعة، وهي: الاستماع والكلام، والقراءة والكتابة. وإذا كان الكلام والكتابة فنان «إنتاجيان» فإن الاستماع والقراءة فنان «استقباليان» و«إنتاجيان» في آن.

فإذا أردنا أن نرتب هذه الفنون الأربعة من حيث وجودها الزمني لدى الطفل في إطار النمو اللغوي، نجد أن الاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي بصفة عامة. فالطفل يبدأ بعد الولادة بعدة أيام في التعرف على الأصوات المحيطة به، وفي نهاية عامه الأول تقريبًا يبدأ في نطق الكلمات. ومع بداية التعليم في المدرسة يستخدم حصيلة الأصوات المسموعة لديه في التعرف على الكلمات، والتمييز بين أصوات الكلمات المكتوبة، فيقرأ و يكتب.

وعلى هذا فالاستماع لاغنى عنه لظهور الكلام والقراءة والكتابة. فالطفل الذي يولد أصمًا، أو يفقد القدرة على الاستماع في سن مبكرة، يفقد بالتالي القدرة على الكلام. فالقدرة على الكلام تتوقف على القدرة على الاستماع والفهم. كما أن القدرة على القراءة والكتابة تتوقف، على الاستماع والكلام! وبالتالي يمكن ترتيب فنون اللغة حسب نموها ووجودها الزمني كالتالي: الاستماع، فالكلام، فالقراءة، فالكتابة.

ومجمل القول أن الاستماع من أهم فنون اللغة إن لم يكن أهمها على الإطلاق، وذلك لأن الناس يستخدمون الاستماع والكلام أكثر من استخدامهم للقراءة والكتابة. وقد صور أحد الكتاب هذه الأهمية في الاستخدام قائلاً: إن الإنسان المثقف العادي يستمع إلى ما يوازي كتابًا

(6) Dorothy Rubin, Teaching Elementary Language Arts, 2nd Ed. New York, Holt, Rinehart and winston, 1980. pp. 45-49.

كل أسبوع، ويقرأ مايوازي كتاباً كل شهر، ويكتب مايوازي كتاباً كل عام (٧).

لقد تغيرت موازين القوى واتخاذ القرارات من القديم إلى الحديث بين المتكلم والكاتب من جانب، وبين المستمع والقارئ على الجانب الآخر.. فقديماً كان المتكلم والكاتب هما مصدر القوة واتخاذ القرارات. وكان المستمع والقارئ يفترضان فيهما حسن النية والصدق فيما يعرضانه من حقائق وأفكار ومفاهيم. أما في العصر الحديث، عصر الثورة العلمية والتقنية والتفجر المعرفي.. في هذا العصر أصبح الإنسان يعيش وسط خضم زاخر من الأفكار والمعارف والنظريات والفلسفات فيها الحسن وفيها القبيح.. فيها مايريد بالإنسان خيرًا، ومنها مايريد جره إلى أفكار ومعتقدات لاتتفق مع معتقداته الأصيلة وتراثه الموروث.

وكان لابد من حماية المستمع والقارئ. والحماية الوحيدة الصالحة في هذا الزمان ـفيما أرىـ لاتكون إلا إذا انتقل المستمع والقارئ إلى مركز الحكم واصدار القرار بدلاً من المتكلم والكاتب. وهما لن يكونا أهلاً لهذا إلا إذا كان كل منهما قادرًا على أن يستمع أو يقرأ، فيفهم، ويحلل، ويفسر، ويقارن، وينتقد، ويقوّم مايستمع إليه أو يقرؤه، بموضوعية تامة، ودون تحيز، وذلك في ضوء خبرته الشخصية، وفي ضوء النظام القيمي والمعياري الذي يعتقد فيه أو تعيش فيه الجماعة المسلمة.

وبعد كل هذا نجد من يقول: إن الاستماع ينمو لدى الإنسان بطريقة تلقائية مادام له أذنان، فهو كالمشي والكلام! وهذا القياس خاطئ من أوله إلى آخره. فالطفل في حاجة إلى من يعلمه الكلام رغم أن له فمًا، وبحاجة إلى من يدربه على المشي رغم أن له رجلين. وكذلك هو بحاجة إلى من يدربه علي مهارات الاستماع رغم أن له أذنين!

لقد أثبتت إحدى الدراسات العلمية أن معظم الناس يستوعب ٣٠٪

---

(7) Burns, P. et al : The Language Arts Childhood E.D. Chicago, Round McNally And Company, 1966, p. 49.

فقط مما يسمعه كما أثبتت أن معظمنا يتذكر أقل من ٢٥٪ مما يصل إلى أذنيه. كما ثبت أن التلاميذ الذين يتدربون على الاستماع الجيد بالمرحلة الابتدائية أقدر على الاستماع الجيد فيما يليها من مراحل(٨).

إذن، لابد من تعليم الطفل المسلم المعاصر وتدريبه. ولكن على أى المهارات نعلمه وندربه، على السماع أم الاستماع أم الإنصات؟

طبيعة عملية الاستماع:

هناك فروق جوهرية بين السماع، والاستماع، والإنصات. فالسماع هو مجرد استقبال الأذن لذبذبات صوتية من مصدر معين دون إعارتها انتباها مقصودًا. كسماع صوت الطائرة، أو صوت القطار، أو كسماع الجالس في مكتبه لصوت خروج الهواء من جهاز التكييف. فالسماع ـ إذن ـ عملية بسيطة تعتمد على «فسيولوجية» الأذن وقدرتها على التقاط هذه الذبذبات الصوتية. وهو أمر لا يتعلمه الإنسان، لأنه لا يحتاج إلى تعلمه.

أما الاستماع فهو فن يشتمل على عمليات معقدة. فإنه ليس مجرد «سماع»، إنه عملية يعطي فيها المستمع اهتمامًا خاصًا، وانتباهًا مقصودًا لما تتلقاه أذنه من الأصوات.

إذا كان الإنسان قد ينطق ولا يقول شيئًا، فهو أيضًا قد يسمع وهو لا يستمع إلى شيء. فهو قد ينطق برموز لا مدلول لها؛ فهو لم يقل شيئًا. وهو قد يسمع بلا إرادة ولا فهم، فهو لم يستمع إلى شيء. فمجرد «النطق» و«السماع» لا قيمة لها عند الحديث عن «القول» و«الاستماع»(٩) إذن فالاستماع لابد له من كلام أو قول، والمستمع لابد له من قائل أو متكلم.

---

(٨) رشدى خاطر وآخرون، مرجع سابق، ص ١٦٥.

(9) Widduson, 11, Teaching Language as Communication, Oxford, Oxford University Press, 1978, p. 57.

والاستماع عملية معقدة في طبيعتها. فهو يشتمل أولاً: على إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التميز السمعي، ثانياً: فهم مدلول هذه الرموز، **ثالثاً: إدراك الوظيفة الاتصالية أو «الرسالة» المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق، رابعاً: تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره، خامساً: نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك.**

فالاستماع ــ إذن ــ إدراك، وفهم، وتحليل، وتفسير، وتطبيق، ونقد، وتقويم. وهذا يتفق مع مقتضى الأهمية العظيمة التي أعطاها الله لطاقة السمع. فهل أعددنا مناهجنا لتدريب هذه الطاقة لدى أطفالنا وشبابنا، بحيث يستفيدون من معطياتها وهم يقومون بواجبات الخلافة على الأرض المناطة بهم من قبل الله؟!

أما بالنسبة للإنصات، فالفرق بينه وبين الاستماع هو فرق في الدرجة، وليس في طبيعة الأداء. فكما أن الاستماع هو التعرف على الأصوات، والفهم، والتحليل والتفسير، والتطبيق، والنقد، والتقويم للمادة المسموعة، فإن الإنصات هو تركيز الانتباه على مايسمعه الإنسان من أجل تحقيق هدف معين. فالإنصات استماع مستمر. فالاستماع قد يكون متقطعاً كالاستماع لخطيب يتابعه المستمع بعض الوقت، ثم ينصرف عنه بذهنه، ثم يعاود الاستماع .. وهكذا. وكالاستماع لمحاضر.. ثم إيقاف الاستماع لإثارة سؤال .. ثم معاودة الاستماع. لكن الانصات يجب أن يكون استماعاً مستمرًا غير متقطع: يقول الحق تبارك وتعالى:

«وإذا قرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم ترحمون» (الأعراف: ٢٠٤).

فالمطلوب عند الاستماع إلى القرآن هو مداومة الاستماع، أي الإنصات. فالفرق بينهما إذن هو فرق في الدرجة، وليس في طبيعة المهارة.

فالمهارة المطلوبة للتعلم هي «الاستماع»، لأنها عملية تسمح بالانتباه إلى المتكلم، وسؤاله ومناقشته فيما يقول، والحكم عليه، واتخاذه قرار بشأنه.

ويحتم علينا بيان طبيعة عملية الاستماع الإجابة عن السؤال التالي : هل ينتقل المعنى عن طريق الرموز من المتكلم إلى المستمع ؟

من تعريفات اللغة أنها الوسيلة التي يمكن عن طريقها تحليل أية صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها ، ثم إعادة تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا أو أذهان غيرنا بواسطة تأليف الكلمات والجمل ، ووضعها في ترتيب خاص(١٠). ومعنى هذا أن عملية تصور المضامين والمفهومات والمدلولات ضرورية لكل من المتكلم والكاتب قبل أن تصدر منها الكلمات والتراكيب والجمل. كما أن على المستمع والقارئ أن يعيدا تركيب هذه المضامين والمفهومات والمدلولات التي يظنان أن المتكلم أو الكاتب يقصدانها ، وذلك بواسطة نظام اللغة الرمزي المشترك بينهم .

وعلى هذا فاللغة ليست وسيلة للتعبير عما بنفس المتكلم أو الكاتب فقط ، بل هي وسيلة للتفكير أيضًا ، وإثارة أفكار المستمع والقارئ ومشاعرهما ، وتحريك وجداناتها ، ودفعهما إلى الحركة والعمل ، استجابة وتلبية لأثر الكلام المستمع إليه أو المقروء(١١) .

و يترتب على ذلك مجموعة من الاعتبارات أهمها ما يلي :

أولاً : أن اللغة سواء كانت شفوية أم كتابية ليست إلا نظامًا رمزيًا ، فالمتكلم لا يتكلم معاني ، والكاتب لا يكتب صورًا وأفكارًا ، والمستمع ــ بالتالي ــ لا يستمع إلى معان ، والقارئ لا يقرأ معاني ، وإنما يتكلم المتكلم رموزاً ، و يستمع المستمع إلى رموز ، وكذلك يفعل الكاتب والقارئ. إن الكلمة التي ينطقها المتكلم أو الجملة التي يستخدمها ليست معني ، وإنما هي رمز لمعنى أو لمعان في عقل المتكلم . والأمر كذلك بالنسبة للكاتب . فكلاهما يستخدم الكلمة أو الجملة كوسيلة ، أو كرمز للتعبير عما لديه من معان وأفكار ومشاعر. وأي خلل في استخدام النظام الرمزي للغة ينجم عنه توقف الاتصال أو انحرافه .

(١٠) عبد العزيز عبد المجيد : اللغة العربية : أصولها النفسية وطرق تدريسها ، جـ١ ، ط ٥ ، القاهرة ، بدون تاريخ ، ص١٥ .

(١١) المرجع السابق .

ثانيًا: إن المعاني لاتنتقل من المتكلم إلى المستمع، ولا من الكاتب إلى القارئ، وإنما الذي يحدث في عملية الاتصال أن المتكلم أو الكاتب يمد المستمع أو القارئ بجملة من الرموز يساعده عن طريقها على استحضار المعاني التي يرى هو أنها قريبة أو مماثلة للمعاني التي عنده، فليس هناك من وسيلة إلى نقل معنى بالمعنى المعروف لكلمة «نقل». فكلمة نقل المعاني ينبغي ألاتفهم مطلقًا على أنها إعطاء معان للمستمع أو القارئ، وإنما ينبغي أن تفهم على أساس مده بجملة من الرموز ليترجمها هو إلى معانيها في إطار خبراته، كأن الكلمات رسائل شفرية أو حروف شفرة، لاأكثر ولاأقل (١٢). إذن فالمستمع أو القارئ ليس مجرد «مستقبل للألفاظ أو الرموز، وإنما شخص ناشط إيجابي «منتج»، فهو يعيد تركيب الصور الذهنية والمدلولات والمعاني عن طريق الألفاظ أو الرموز.

ثالثًا: إن المستمع أو القارئ يعيد تكوين صور ومعان قد تكون قريبة جدًا مما يقصده المتكلم أو الكاتب. وقد تكون بعيدة إلى حد كبير! فالناس يختلفون في إدراكهم للمعاني، وفي ترجمتهم للرموز التي استمعوا إليها، أو قرؤوها. وهذا الاختلاف يمكن تفسيره في ضوء الفروق الفردية والثقافية، ومدى قرب كل من المستمع والقارىء أو بعده عن المتكلم أو الكاتب، ومدى فهم كل منها لأغراض الكلام أو الكتابة، وقدرته على التحليل والتفسير، والنقد، والتقويم.. إلى آخره.

رابعًا: إن كمال الاتصال وكمال الانقطاع بين المتكلم والمستمع، أو بين الكاتب والقارئ أمر غير ممكن. فالمستمع لايستطيع ـــ مهما اتفقت درجة ثقافته مع درجة ثقافة المتكلم ـــ أن يترجم الألفاظ أو الرموز المنطوقة ويعطيها معانيها الكاملة التي قصدها المتكلم. ولو حدث ذلك ما رأينا سوء الفهم الذي نشاهده كثيرًا بين الناس. وكمال الانقطاع بين المتكلم والمستمع غير ممكن أيضًا. ونفس الشيء صحيح أيضًا بين الكاتب والقارئ فما دام المتكلم يتكلم لغة المستمع، والكاتب يكتب لغة القارئ

(١٢) انظر: محمود رشدى خاطر وآخرون، مرجع سابق، ص ٨ـــ٩.

فسوف يكون هناك قدر مشترك بينهما مهما كان قليلاً. ومجمل القول، أن كمال الانقطاع بين المتكلم والمستمع، أو بين الكاتب والقارئ أمر غير ممكن، وإنما يتوزع الناس بين هذين الطرفين، حسب حظ كل منهم من الثقافة والفهم، ودرجة الدقة والتدريب على فني الاستماع والقراءة ومهاراتها.

خامسًا: إن الاستماع عملية معقدة، فهي أكثر تعقيدًا من القراءة. فالقارئ قد يستعين في فهمه للمادة المقروءة بالصور أو الرسوم، وقد يعاود قراءة الجملة أو الفقرة التي استعصي عليه فهمها حتي يحقق غرضه من القراءة، أما في الاستماع، فإن على المستمع أن يتابع المتكلم متابعة سريعة تحقيقًا للفهم أو التحليل، والتفسير، والنقد والتقويم.. إلى آخره. وهذه عمليات عقلية معقدة لا تتيسر إلا لمن أوتي حظًا موفورًا من التعليم والتدريب على فن الاستماع ومهاراته المتنوعة.

فما منهج الاستماع؟ وكيف يصمم؟ ما هي أهدافه؟ وما مهارات الاستماع التي يجب على المسلم المعاصر تعلمها والتدرب عليها؟ هذا ما نفصل القول فيه فيما يلي:

منهج تعليم وتعلم الاستماع:

مما سبق يتبين لنا أنه ليس بغريب أن يقول المفكر العربي المسلم ابن خلدون: «إن السمع أبو الملكات اللسانية» فالاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي بصفة عامة، وبدونه لا توجد اللغة بمعناها الاصطلاحي لدى الإنسان. كما أن له مهارات كثيرة، من الأهمية والتعقيد بحيث لا يمكن ترك تنميتها للصدفة، لأنها لا تنمو بطريقة تلقائية دون تعليم وتدريب.

وبالرغم من هذه الأهمية الكبيرة لفن الاستماع، إلا أنه أكثر فنون اللغة العربية إهمالاً في مدارس العلم ومعاهده عندنا، فنحن ندرب تلاميذنا قليلاً علي الحديث والمناقشة، وندربهم على القراءة، وعلى الكتابة. فلكل فن من

هذه الفنون منهج خاص به، ووقت مخصص له في جدول الدراسة، ما عدا الاستماع فإنه غريب، ومستغرب! ولا أثر له في مناهج اللغة العربية في مدارسنا.

إننا لا يمكن أن ندعي أننا أعددنا المسلم المعاصر القادر على القيام بحق الخلافة في الأرض دون أن ندربه على اكتساب وتعلم هذا الفن والسيطره على مهاراته.

إن هذا يتطلب وضع منهج لتعليم وتعلم فن الاستماع بحيث تكون له أهدافه المحددة ومحتواه الخاص، وطرق وأساليب تدريسه وتقويمه. وأن يحتوي هذا المنهج على مجموعة من البرامج التي تختلف من صف دراسي لآخر، ومن مرحلة تعليمية لأخرى، حسب نوعيات المتعلمين ومستويات نموهم، وحاجاتهم.

وهذا المنهج ببرامجه المتنوعة يستلزم مدرسًا واعيًا، وعلى درجة عالية من الإعداد الثقافي والأكاديمي والمهني، وأن يكون فاهمًا لأهمية فن الاستماع وطبيعته، ومهاراته. وأن يكون مدربًا على مهارات الاستماع، قادرًا على تعليمها والتدريب عليها. وهذه مهمة كليات إعداد المعلمين بصفة عامة، وكليات التربية بصفة خاصة.

الأهداف العامة لمنهج الاستماع:

إذا كان تعريف الهدف المناسب لهذا المقام هو: أنه تغير سلوكي لغوي، نتوقع حدوثه من المتعلم، نتيجة لمروره بخبرات لغوية، وتفاعله مع مواقف تعليمية معينة، فإن هذا التعريف يتطلب ضرورة تحديد هذه الأهداف أو التغيرات بطريقة واضحة بحيث يمكن اختيار المحتوى التعليمي المناسب لها، كما يمكن اختيار أنسب طرائق التدريس وأساليبها، وأنسب طرائق التقويم التي تساعد على تحقيقها.

وبناء على ما سبق فإن مخططي برامج الاتصال اللغوي التي يجب أن

تعني بها المدرسة، يخصون برامج الاستماع بحظ وافر من الأهداف التي من أهمها مايلي:

١ـ ان يقدر المتعلمون الاستماع كفن هام من فنون اللغة والاتصال اللغوي.

٢ـ أن يتخلص المتعلمون من عادات الاستماع السيئ وأن تنمو لديهم المهارات الأساسية، والمفهومات والاتجاهات الضرورية لعادات الاستماع الجيد(١٣).

٣ـ أن يتعلموا كيف يستمعون بعناية، مع الاحتفاظ بأكبر قدر من الحقائق والمفاهيم والتصورات مع القدرة على تذكر نظام الأحداث في تتابعه الصحيح.

٤ـ أن يستطيعوا تمييز أوجه التشابه والاختلاف في بداية الأصوات، ووسطها ونهايتها.

٥ـ أن تكون لديهم القدرة على إدراك الكلمات المسموعة، وعلى الإستجابة للإيقاع الموسيقي في الشعر والنثر.

٦ـ أن تنمو لديهم القدرة على المزج بين الحروف المنفصلة في كلمات منطوقة، والكلمات المفصلة في جمل مفيدة.

٧ـ أن تنمو لديهم القدرة على إكمال الحروف الناقصة في الكلمات والكلمات الناقصة في الجمل المفيدة.

٨ـ أن تنمو لديهم القدرة على توقع ما سيقوله المتكلم وإكمال الحديث فيما لو سكت.

٩ـ أن يكونوا قادرين على تصنيف الحقائق والأفكار الواردة في المادة المسموعة، والمقارنة بينها، والعثور على العلاقات المعنوية بين الكلمات والحقائق والمفاهيم والأفكار.. الخ.

١٠ـ أن يكونوا قادرين على استخلاص الفكرة الرئيسية من الأفكار

(13) Dorothy Rubin : Teaching Elementary Language Arts, 2nd. Ed., New York Holt, Rinehart and winston, 1980, pp. 45-49.

والحقائق والمفاهيم في المادة المسموعة، والتفريق بينها وبين الأفكار الثانوية أو الجزئية.

١١- أن يكونوا قادرين على التفكير الاستنتاجي، والوصول إلى المعاني الضمنية في الحديث وتمييزها.

١٢- أن يكونوا قادرين على الحكم على صدق محتوى المادة المسموعة فى ضوء المعايير الموضوعية التى تتمثل فى الخبرة الشخصية، ونظام القيم والمعايير، والواقع الاجتماعي، وهدف المتحدث من الحديث.

١٣- أن يكونوا قادرين على تقويم المحتوى، تشخيصاً وعلاجاً.

أهداف الاستماع ومهاراته في المرحلة الابتدائية:

قلنا إن الهدف وصف لتغيير سلوكى لغوي يتوقع حدوثه من التلميذ نتيجة لمروره بخبرات لغوية متنوعة، وتفاعله معها في مواقف تعليمية مخططة. ومن خصائص الأهداف العامة السابقة أنها تعبيرات عامة واسعة تصف سلوك المتعلم المرغوب، وتتسم بالمرونة في صياغتها ومحتواها، و يعبر عنها بأفعال غير قابلة للقياس المباشر.

وبما أن الأهداف الخاصة وصف لسلوك محدد ينتظر حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة لمروره بخبرة تعليمية، أو بموقف تعليمي معين فهي إذن عبارة عن النتيجة التي يحصل عليها التلميذ. فهي أهداف من خصائصها أنها يمكن ملاحظتها وقياسها، ومعرفة مدى ما تحقق منها في نهاية الدرس، ومناسبة لمستوى قدرات التلاميذ ومحتوية على الحد الأدني للأداء، ومتصلة بطبيعة المادة الدراسية. والأهداف الخاصة للاستماع تم تحديدها في صورة مهارات للاستماع خاصة بكل صف من صفوف المرحلة الابتدائية. وسوف تصنف بما يتناسب مع الأهداف العامة للاستماع.

وتتمثل أهداف الاستماع العامة في مجموعة المهارات والقدرات الرئيسية للاستماع والتي يمكن للتلاميذ اكتسابها خلال المراحل التعليمية المختلفة ابتداء من السهل إلى الصعب وعلى مدى المراحل العمرية المتتابعة وهذه

المهارات والقدرات التي تمثل الأهداف العامة للبرنامج قد حددناها (١٤) على النحو التالي :

١ ــ التمييز السمعي .
٢ ــ التصنيف .
٣ ــ استخلاص الفكرة الرئيسية .
٤ ــ التفكير الاستنتاجي .
٥ ــ الحكم علي صدق المحتوى .
٦ ــ تقويم المحتوى .

وقد قامت باحثة في رسالتها للماجستير تحت إشراف المؤلف (١٥) بتصنيف المهارات الفرعية التي توصلت إليها لتلاميذ المرحلة الابتدائية تحت المهارات الرئيسية السابقة التي توصل إليها المؤلف فجاءت على النحو التالي :

١ ــ التمييز السمعي ومهاراته :

وهو مهارة رئيسية تشتمل على عدة مهارات فرعية ، ومنها التذكر السمعي : وهو القدرة علي تذكر الأصوات في نظام تتابعي معين . وكذلك تمييز أصوات البداية والوسط والنهاية في الكلمة ، والقدرة علي صهر الأصوات فيما بينها فيما يسمي بـ « الدمج » وعلى إكمال الناقص من الكلمات أو الجملة فيما يسمي بـ « الاغلاق » (١٦) .

و يشتمل « التمييز السمعي » على المهارات الخاصة التالية :

١ ــ يتعرف علي الأصوات المختلفة في البيئة .

---

(١٤) علي أحمد مدكور: المفاهيم الأساسية لمناهج التربية ، الرياض ، مرجع سابق ، ص ٦٩ ، ٧٠ .
(١٥) عفراء بدر ابراهيم البدر: مهارات الاستماع في اللغة العربية ، وأساليب تعليمها والتدريب عليها في المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الملك سعود ، الرياض ، ١٤١٠هــ ١٩٩٠م .
(١٦) المرجع السابق ص ٧٠ــ٧١ .

٢ـ يميز الصفات المتعلقة بالأصوات مثل (هادئ، مرتفع ....).
٣ـ يحدد مصدر الصوت.
٤ـ يتابع مؤثرًا صوتيًا معينًا ضمن خلفية عريضة من المؤثرات الصوتية.
٥ـ يستخلص المعني من نغمة الصوت.
٦ـ يميز بين النغمات الصوتية.
٧ـ يذكر كلمات تعبر عن صورة أو فعل (حدث معين) وذلك بعد سماع قصة قصيرة.
٨ـ يحاكي الأصوات المختلفة في البيئة.
٩ـ ينطق الحروف والكلمات والجمل المسموعة نطقًا صحيحًا.
١٠- يضيف كلمة من عنده إلى كلمات تعطى له شفويًا بحيث يتكون من كل ذلك جملة.
١١- يستكمل الفراغات في الجمل المنطوقة بكلمات ملائمة.
١٢- يكون جملة مفيدة من مجموعة من الكلمات المعطاة له شفويًا.
١٣- يضع الكلمة في معان مختلفة بتغيير حركاتها.
١٤- يذكر كلمات تشتمل على نفس الحرفين المعطيين شفويًا إما في بداية الكلمة أو في وسطها أو في آخرها.
١٥- يميز التشابهات والاختلافات في بداية أو في وسط أو في نهاية الكلمات.
١٦- يكون كلمة جديدة بتغيير الحرف الأخير من الكلمة المعطاة.
١٧- يذكر كلمات تبدأ بنفس الحرف المعطى له شفويًا.
١٨- يقوم بحركة أو يمثل الأداء على حسب الكلمة المنطوقة.
١٩- يكون كلمة جديدة بتغيير الحرف أول من الكلمة المعطاة.
٢٠- يميز الكلمات التي لا تبدأ بنفس الحرف من مجموعة كلمات منطوقة.
٢١- يميز الكلمات التي لا تبدأ بنفس الحروف من مجموعة صور.
٢٢- يميز بين الرموز الصوتية المتقاربة في الشكل والنطق.
٢٣- يكون كلمة من مجموعة من أصوات الحروف.
٢٤- يكون كلمات تبدأ بآخر حرف من كلمة معطاة سابقًا.

٢٥- يكون كلمات مختلفة بإضافة حرف إلى الحرف المعطي ثم تكملة الكلمة بحرف آخر لتكوين كلمة أخرى وهكذا .
٢٦- يحدد الكلمات ذات الوزن المتشابه من خلال ثلاث كلمات تنطق له .
٢٧- يحدد الكلمات ذات الوزن المتشابه من خلال جملة تنطق له .
٢٨- يذكر كلمات على نفس وزن الكلمة المنطوقة .
٢٩- يستكمل بيت الشعر البسيط بكلمة يتطابق وزنها مع وزن إحدى الكلمات في البيت .
٣٠- يستكمل الجملة بكلمة على نفس وزن كلمة معطاة في الجملة .
٣١- يعيد سرد القصة التي حكَيت له .
٣٢- يصف الشخصيات التي ورد ذكرها في القصة التي حكيت له .
٣٣- ينفذ خمسة أوامر أو خمس خطوات مسلسلة تلقى له شفويًا .
٣٤- يتبع التسلسل في عرض قصة مجزأة .
٣٥- يجيب عن أسئلة تتعلق بتفاصيل قصة مسموعة أو موضوع معين مسموع كذلك .
٣٦- يصف بعض المظاهر التي ورد ذكرها في القصة المسموعة بكلمات ملائمة .
٣٧- يكتب وصفًا لحدث أو مشهد مثير يتم أمامه .
٣٨- ينفذ عدة تعليمات شفهية (منطوقة) .
٣٩- يعيد سرد التعليمات التي سمعها مرة أخرى .
٤٠- يتبع ما يستمع إليه من مسجل أو من المدرس مع المكتوب في الكتاب أو القصة .
٤١- يوجه أسئلة إلى ضيف محاضر أو متحدث .
٤٢- يقلد طريقة عرض الإعلانات الهادفة التي تعتمد على الرسائل الشفهية (المنطوقة) .

٢ ــ التصنيف ومهاراته:

تركز هذه المهارة على العثور على العلاقات المعنوية بين الكلمات

والحقائق والمفاهيم والأفكار طبقاً لخاصية مشتركة فيما بينها[١٧]. ويشتمل التصنيف على المهارات الخاصة التالية:

١ـ يربط الأصوات بالصور.
٢ـ يذكر كلمات تدل على أصوات مثل (رنين ـ صياح ....).
٣ـ يذكر كلمات تبدأ بنفس الحرف المعطى له شفوياً.
٤ـ يذكر كلمات تشتمل علي نفس الحرفين المعطيين شفوياً إما في بداية الكلمة أو وسطها أو آخرها.
٥ـ يربط بين الكلمات والصور التي تبدأ بنفس الحرف.
٦ـ يكون كلمة من مجموعة من أصوات الحروف.
٧ـ يستعين بإشارات السياق الصوتية على الفهم.
٨ـ يذكر الحاسة التي ترتبط بالكلمة أو الجملة المسموعة.
٩ـ يستبعد الكلمة غير المناسبة من مجموعة كلمات مسموعة.

٣ـ استخلاص الفكرة الرئيسية ومهاراتها:

هذه المهارة تتطلب من المستمع أن يركز على الكثير من الكلمات المفتاحية والحقائق والمفاهيم الواردة في الموضوع. وأن يحدد النقطة التي تدور حولها هذه الكلمات والحقائق والمفاهيم. ولكي يستطيع المتعلم تحديد النقطة الرئيسية في قصة مسجلة أو في تقرير أو في كتاب أو في حديث ... إلخ فإن عليه أن يستخدم مهارة التصنيف لاستخلاص العامل المشترك بين الأفكار المتآلفة أو المتنافرة. إذن فاستخلاص الفكرة الرئيسية يعتمد على المهارة السابقة وهي «التصنيف»[١٨].

المهارات الخاصة التي تندرج تحت استخلاص الفكرة الرئيسية:

١ـ يذكر عنواناً مناسباً للقصة التي تحكي له.
٢ـ يلخص القصة البسيطة التي حكيت له في جملة أو جملتين.

---

(١٧) المرجع السابق ـ ص ٧٢.
(١٨) علي أحمد مدكور: المفاهيم الأساسية، مرجع سابق، ص ٧٤.

٣ـ يستخلص الأفكار الرئيسية من الموضوع المتحدث به.
٤ـ يلخص الكلام المنطوق (كلمة عامة أو تقريرًا مسجلاً).
٥ـ يستمع إلى بعض البرامج الإذاعية ثم يتحدث عن أهم أفكارها.
٦ـ يستمع إلى بعض برامج التلفاز ثم يتحدث عن أهم أفكارها.
٧ـ يحدد فكرة كل جزء في القصة المسموعة.
٨ـ يرسم حدثًا معينًا في جزء من القصة.

٤ـ التفكير الاستنتاجي ومهاراته:

إن من أهم سمات المستمع الجيد أن يكون قادرًا على التفكير الاستنتاجي، وعلى التنبؤ وحسن التوقع، فهو يحتاج إلى هذه المهارات عندما يتنبأ بنهاية قصة ما، أو عندما يميز ويحدد معلومات مهمة وقضايا أساسية متضمنة في ثنايا الكلام، أو عندما يستخلص الخصائص الشخصية لمختلف شخصيات القصة المذاعة أو المتلفزة (١٩)... إلخ وتشتمل هذه المهارة على المهارات الخاصة التالية:

١ـ يستخلص المعنى من نغمة الصوت.
٢ـ يتوصل إلى المعنى من الكلام المتحدث به.
٣ـ يستخلص معنى الكلمة من سياق الجملة.
٤ـ يستخلص الأفكار الرئيسية من الموضوع المتحدث به.
٥ـ يتنبأ بالنتائج نتيجة للاستماع إلى أحداث متسلسلة.
٦ـ يتوصل إلى الإجابة عن طريق الألغاز الشفوية.
٧ـ يكمل القصة المسموعة الناقصة حتى يصل إلى نهاية مرضية.
٨ـ يستخلص المعلومات المهمة مما يسمع.
٩ـ يتوصل إلى وجهة نظر المتكلم.
١٠- يتعرف على أهداف المتكلم.
١١- يعبر عن الكلمة أو الفكرة في الجملة بالرسم.
١٢- يرسم حدثًا معينًا في جزء من القصة.

---

(١٩) المرجع السابق. ص٧٤.

٥ ــ الحكم علي صدق المحتوى ومهاراته:

هذه المهارة من نوع التفكير التقويمي الذي يتجاوز مجرد استقبال الرسالة إلى «نقدها» بإبراز محاسنها وعيوبها والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية (٢٠).

وتشتمل هذه المهارة على المهارات الخاصة التالية:

١ ــ يقوِّم الكلام المنطوق من عدة نواح مثل: (الأسلوب، دقة المعلومات، مستوى الإلقاء...).
٢ ــ يتعرف على التناقضات في الموضوع.
٣ ــ يطبق قواعد القراءة الجهرية على المتحدث.
٤ ــ يستمع إلى بعض برامج الإذاعة ويقومها.
٥ ــ يستمع إلى بعض برامج التلفاز ويقومها.
٦ ــ **يطبق أصول الأدب وقواعده في التحدث والاستماع.**
٧ ــ يذكر أسباب تفضيله لقصة معينة سمعها.
٨ ــ يستخلص الجملة التي لاترتبط بالقصة القصيرة والمكونة من خمس أو ست جمل.
٩ ــ يحكم على شخصيات المسرحية التي شاهدها أو سمعها في ضوء معايير مناسبة.

٦ ــ تقويم المحتوى ومهاراته:

هذه المهارة أيضًا من نوع التفكير التقويمي، وهي أرقي مهارات التفكير والفهم علي الإطلاق، فهي توقف المستمع على مدى دقة المتحدث في اختيار الكلمات المفتاحية، وتحديد المفهومات، وتعينه على اكتشاف مدى تحيز المتكلم من خلال استخدامه لكلمات مشحونة بالعواطف والانفعالات العنيفة، أو مفاهيم تثير التحيز والتخليط والتغليط. فهي مهارة تبرز جوانب الضعف والقوة في المادة المسموعة، وتوضح كيفية معالجة أسباب الضعف

(٢٠) المرجع السابق، ص٧٧.

وأسباب القوة(٢١). والمهارات الخاصة التي تندرج تحت تقويم المحتوى هي ما يلي:

١ـ يقوِّم الكلام المنطوق من عدة نواح مثل: (الأسلوب، دقة المعلومات، مستوى الإلقاء).

٢ـ يفرق بين الأحكام الشخصية للمتكلم والحقائق.

٣ـ يستمع إلى بعض برامج الإذاعة و يقوِّمها.

٤ـ يستمع إلى بعض برامج التلفاز و يقوِّمها.

٥ـ يصف حالته النفسية أو شعوره بعد سماعه قصة مثيرة.

٦ـ يصف مشاعر المتحدث أو الممثل.

٧ـ ينقد طريقة التعبير عن المعنى المطلوب من حيث (صحة العبارة، جودة الصوت، المشاعر المطلوبة ....) بالاستماع إلى تسجيل لصوته أو لصوت زملائه.

٨ـ يذكر أسباب تفضيله لقصة معينة سمعها.

٩ـ يحكم على شخصيات المسرحية التي شاهدها أو سمعها في ضوء معايير مناسبة.

١٠ـ يميز بين القصص الخيالية والحقيقية التي تحكي له.

مهارات الاستماع في المراحل التي تلي المرحلة الابتدائية:

للاستماع في هذه المراحل مهارات كثيرة، لكن أهم هذه المهارات على الإطلاق ـ كما سبق أن ذكرنا ـ هي كما يلي بالترتيب:

- التمييز السمعي.
- التصنيف.
- استخلاص الفكرة الرئيسية.
- التفكير الاستنتاجي.
- الحكم على صدق المحتوى.
- تقويم المحتوى.

(٢١) المرجع السابق، ص٧٧.

وسنعرض فيما يلي لكل مهارة من هذه المهارات بشيء من التفصيل :

١ ــ التمييز السمعي :

يعتمد التعرف في القراءة على التمييز السمعي . فالتمييز السمعي مهارة سابقة على التعرف، ولازمة لحدوثه . ويشبه التمييز السمعي التمييز البصري في كثير من الوجوه ؛ فكلاهما يتضمن مقارنة العناصر المتشابهة والمتعارضة في المواد المسموعة أو المقروءة . والفرق الأساسي بين المثيرات البصرية والمثيرات السمعية أن الأولى ذات أبعاد مكانية كالطول، والارتفاع والعمق، وأنها يمكن أن تدرك بحاستي البصر واللمس، ويمكن أن تستمر وتبقى للفحص بهاتين الحاستين لمدة طويلة . وعلى النقيض من ذلك، يعتبر المثير السمعي مؤقتاً، ولا يمكن فحصه عادة إلا بالأذن فقط .

وهاتان الخاصيتان للمثير السمعي، وهما : كونه مؤقتاً، ولا يدرك إلا بحاسة واحدة يجعلان من الصعب توضيحه وتأكيده للمتعلم . ورغم هذه الصعوبة، فإنه يعتبر مطلباً أساسياً للتحليل الصوتي اللازم للتعرف في القراءة .

والتمييز السمعي مهارة رئيسية تشتمل على عدة مهارات فرعية، هي كما يلي على الترتيب :

ــ التذكر السمعي، وهو القدرة على تذكر الأصوات في نظام تتابعي معين .
ــ تمييز أصوات البداية والوسط والنهاية في الكلمة .
ــ القدرة على صهر الأصوات فيما بينها فيما يسمي «بالدمج»، وعلى إكمال الناقص من الكلمة أو الجملة، فيما يسمى «بالإغلاق» .

بينما لا تعكس الطريقة التي تتهجى بها الكلمة الطريقة التي تنطق بها في كل الأحوال، فإن الحقيقة الباقية هي أن حروف الهجاء عندنا عبارة عن رموز بصرية تعرف عندما يتم التطابق بين أصوات الحديث وبين الحروف المكتوبة، وأن فهم هذه الظاهرة وتطبيقها أمر ضروري لتحقيق أي قدر من النجاح في تعلم القراءة !

وربما يزداد الأمر وضوحـًا عندما نقول : إن مهارات التمييز السمعي السابقة حاسمة في تعلم الطفل القراءة والكتابة ، باعتبارهما نظامـًا سمعيـًا كتابيـًا ، وليس عملية بصرية تمثل فيها الرموز أفكارًا لا كلمات . فعندما يتمكن الطفل من مهارات التمييز السمعي ، يستطيع أن يفحص الكلمات المكتوبة ، التي لم يسبق له أن رآها من قبل . فمن خلال قدرته على المضي من صورة الحرف إلى صوته ، ومن صورة الكلمة إلى صوتها ، يستطيع أن يتعرف عليها . وبهذا يعتمد التعرف في القراءة على المهارة الأولى للاستماع ، ألا وهي مهارة التمييز السمعي (٢٢) .

والتمييز السمعي من حيث هو مقارنة بين أصوات البداية ، والوسط ، والنهاية ، يعتبر مطلبـًا أساسيـًا للتحليل الصوتي ، ولاستخدام نظام العلاقات الصوتية ـ الكتابية . فهو ضروري ـ إذن ـ في مساعدة القارئ على استخدام نظام الكتابة من أجل التحليل والتمييز « البصري » للكلمة المكتوبة .

فتحليل الكلمة المكتوبة « بصريـًا » يتم علي مرحلتين ، و يعتمد على مهارتين سمعيتين : المرحلة الأولى ، يتعلم الطفل كيف يجعل الحروف الفردية ، أو مجموعات الحروف تنطق في كلمة ذات معنى . وتعين القارئ في هذا الصدد مهارة « المزج » . فهي تعينه على أن يمزج ما بين أصوات الحروف المنفصلة ، حتي تكون كلمات منطوقة ومفيدة . فمهارة « المزج » تتيح للطفل التدرب علي وصل الخيوط المنعزلة من الصوت في كلمات منظومة . فالمزج يساعد الطفل على أن ينطق الحروف : ز ... ر ... ع .. في كلمة « زرع » فهو يستطيع أن ينطق كل الأصوات أولاً ، ثم يضغطها بعد ذلك و يكثفها في ايقاع نطقي عادي (٢٣) .

وإذا كانت مهارة التمييز السمعي « المزج » تدرب القارئ على مزج الأصوات المنعزلة في كلمات منطوقة يمكن التعرف عليها ، فإن مهارة

---

(٢٢) أشار إلى مهارة التمييز السمعي : فتحي علي يونس وزميلاه ، مرجع سابق ، ص ١١٦ .

(٢٣) جيرالد . ج . دوفي وزميلاه : كيف ندرس القراءة بأسلوب منظم ، ترجمة الدكتور ابراهيم محمد الشافعي الكويت ، مكتبة الفلاح ، ط ١ ، ١٤٠٧ هـ ـ ١٩٧٨ م ، ص ٩٦ ـ ١٠٠ .

«الاغلاق» تضيف إلي ذلك تدريب التلميذ علي إكمال الصوت الناقص (الحرف الناقص) في الكلمة، والكلمة الناقصة في الجملة، حيث يستطيع التلميذ أن يكمل الحرف الناقص والكلمة الناقصة في جملة مثل: «.... ثم تقد.. اللاعب نحو المرمي بسرعة خاطفة، وراوغ المدافعين، وأحرز...... جميلاً».

فمهارة «الاغلاق» مصممة لتعين التلميذ وتمنحه الثقة والقدرة علي سد الفجوات والوصول إلي النطق الدقيق للكلمة والجملة. كما أنها تعين المستمع أيضًا علي توقع ما سيقوله المتكلم، وإكمال الحديث فيما لو سكت المتكلم أو عجز عن اختيار التعبير المناسب لما يريد قوله.

٢ ـ التصنيف:

إن أهم مهارات التفكير القائم علي التحليل والتفسير والمعالجة وأولها، وهي مهارة التصنيف. وتركز هذه المهارة على العثور على العلاقات المعنوية بين الكلمات والحقائق والمفاهيم والأفكار. ومثال ذلك أن الإنسان قد يصنف المذياع والتلفاز معًا، على أنهما جهازا إرسال. وعندما يستطيع التلميذ التصنيف فإنه يكون قادرًا على أن يجمع معًا أو «يصنف» المفاهيم المختلفة والأفكار المتنوعة طبقًا لخاصية ما مشتركة فيما بينها.

ومهارة التصنيف تساعد المتعلم على ملاحظة الوحدة والتكامل في خلق الله للكون. فهو لا يلاحظ الكون على أساس أنه عبارة عن أشياء وأحداث منفصلة ومتباعدة أو متصارعة فيما بينها، بل على أنه نواميس وقوانين، وعلاقات، وخبرات، يمكن أن يجمع بعضها إلي بعض، أو يفرق بعضها عن بعض، علي أساس ما بينها من أوجه الشبه أو أوجه الخلاف، أو على أساس القانون الواحد الذي يحكمها.

وهذه المهارة تعين المستمع على أن يدرك علاقة الجزء بالكل، وعلاقة الكل بالجزء، وهي ـ بهذا الاعتبار ـ تعتبر مطلبًا سابقًا لاستخلاص

«الفكرة الرئيسية» من التقارير أو المقالات أو القصص المسجلة، والأحاديث المسموعة... الخ (٢٤).

لقد أثبتت الدراسات أن المتحدث العادي أو المتوسط السرعة ينطق حوالي ١٢٥ كلمة في الدقيقة(٢٥). وأن عملية التفكير التي يقوم بها الذهن العادي أسرع بأربعة أضعاف الوقت الذي يستغرقه المتكلم العادي أو متوسط السرعة.. وهذا يعني أن لدى المستمع مايعادل ثلاثة أرباع الوقت الذى يستغرقه المتكلم، للتفكير، وإجراء جرد للنقاط المثارة في الحديث، والقيام بعمليات التحليل والتفسير، وإدراك المتشابهات، والمتضادات والقيام بعملية تصنيف الأفكار وإلقاء الأسئلة، واستخلاص الفكرة الرئيسية.. وغير ذلك من مهارات.

٣ـ استخلاص الفكرة الرئيسية:

إن استخلاص الفكرة الرئيسية مهارة فهم على جانب كبير من الأهمية، لأنها تتطلب من المستمع أن يركز على كثير من الكلمات المفتاحية، والحقائق والمفاهيم الواردة في الموضوع، وأن يحدد النقطة التي تدور حولها هذه الكلمات والحقائق والمفاهيم(٢٦).

ولكي يستطيع المتعلم تحديد النقطة الرئيسية في قصة مسجلة، أو في تقرير، أو في كتاب، أو في حديث... إلخ فإن عليه أن يستخدم مهارة التصنيف لاستخلاص العامل المشترك بين الأفكار المتآلفة، أو المتنافرة. إذن فمهارة استخلاص الفكرة الرئيسية، وإن كانت تعتمد على مهارة التصنيف، إلا أنها أعقد منها، وأعلى مرتبة في سلم الفهم القائم على التحليل والتفسير ومعالجة الأفكار.

إن كفاءة المستمع تتطلب منه الفهم الدقيق لكل وحدة فكرية، ثم متابعة تلاحق الأفكار، ثم إدراك العلاقات بينها من أجل تحديد الفكرة

(٢٤) المرجع السابق، ص ٤٩٠.
(٢٥) محمد السعيد محمد عادل: فن الاستماع، السرق الأوسط، العدد ٣٣٧٦، ص ٨.
(٢٦) جيرالد دوفي وزميلاه، مرجع سابق، ص ٤٩٥.

الرئيسية، ثم التميز بين الفكرة الرئيسية والأفكار المنبثقة عنها، وعلاقة كل فكرة من هذه الأفكار ببعضها وبالفكرة الرئيسية (٢٧).

٤ ـ التفكير الاستنتاجي:

أما المهارة العليا من مهارات الفهم القائمة على التحليل والتفسير ومعالجة الأفكار، فهي مهارة التفكير الاستنتاجي. وتعلم هذه المهارة المستمع كيف يستخلص الأفكار والنتائج المذكورة ضمنًا أو بطريقة غير صحيحة. ذلك أنه ليس من الضروري أن تكون كل الأفكار والمعلومات التي تستحق أن يحصل عليها المستمع منصوصًا عليها. فكثير منها توجد في ظلال الكلام وثنايا الأحاديث. أي أن المؤلف قد يضمن كلامه أشياء معينة دون أن يقررها بصراحة ووضوح. وقد تكون هذه الأفكار مسممة بالعداء للمستمع أو المشاهد. ولذلك فإنه من الضروري أن يكون قادرًا على التخيل والاستنتاج والتنبؤ.

إن من أهم سمات المستمع الجيد أن يكون قادرًا على التفكير الاستنتاجي، وعلى التنبؤ، وحسن التوقع. فهو يحتاج إلى هذه المهارات عندما يتنبأ بنهاية قصة، وعندما يميز ويحدد معلومات هامة وقضايا أساسية متضمنة في ثنايا الكلام، وعندما يستخلص الخصائص الشخصية لمختلف شخصيات القصة المذاعة أو المتلفزة... إلى آخره (٢٨).

إن الفهم الكامل لا يكون ممكنًا ـ خاصة هذه الأيام ـ إلا إذا كان المستمع يستطيع الوصول إلى المعاني الضمنية في الحديث وتمييزها، واستخلاص الرسالة التي تحملها.

والمستمع المالك لزمام هذه المهارة، يستمع بأكثر مما تتلقفه أذناه. فبعض المتحدثين يشركون طاقاتهم السمعية والبصرية، واللسانية وحركاتهم في الحديث. فانتباه المستمع إلى حركات المتكلم، وقسمات وجهه، ونظرات

(٢٧) فتحي يونس وزميلاه، مرجع سابق، ص ١١١.
(٢٨) جيرالد دوفي، مرجع سابق، ص ٥٠٠.

عينيه ، ونغمات صوته ، وترديداته ، ووقفاته ، كل ذلك يساعده على فهم معان لم يتفوه بها المتكلم صراحة !

ومجمل القول: إن مستقبل هذه الأمة ، وبالتالي مستقبل الأجيال الناشئة فيها ، سوف يعتمد ــ إلى حد كبير ــ على سيطرتهم على هذه المهارة .

٥ ــ الحكم على صدق المحتوى:

إذا كانت المهارات السابقة هي مهارات استقبال في عمومها ، فإن هذه المهارة وهي « الحكم على صدق المحتوى » ، والمهارة التالية وهي مهارة « تقويم المسموع » ، هما من نوع التفكير التقويمي ، الذي يتجاوز مجرد استقبال الرسالة إلى « نقدها » بإبراز محاسنها وعيوبها ، « والحكم عليها » ، كأن يقول المستمع : أنا أعتقد في صحة ما استمعت إليه ، أو لا أعتقد في صحته (٢٩) « وتقويمها » ، كأن يقول : لو اختار المتكلم كلمات مثل كذا وكذا بدلاً من كذا وكيت ، ولو وضع هذه المفاهيم بدلاً من تلك ، ولو قدم هذا وشرح ذاك .. لجادت القصة ، أو حسن التقرير .. أو اتضحت الرسالة ... إلى آخره .

والتفكير التقويمي ــ هذا ــ فهم على أعلى مستوى . حيث إنه لا يتطلب استخداماً راقياً لما سبق تعلمه من مهارات التعرف والتميز والتحليل والتفسير ومعالجة الأفكار فقط ، بل يتطلب أيضاً من المستمع أن يكون له رد فعل في ضوء خبرته الشخصية ، ونظام القيم والمعايير الذي يؤمن به ، أو يسود من حوله ، وواقع العالم الذى يعيش فيه ، وأهداف المتحدث من الحديث .

ومهارة الحكم على صدق المحتوى تمثل جزءاً رئيسياً من التفكير التقويمي ، حيث يتعلم المستمع من خلالها كيفية الحكم على ما هو مسموع ، وهل حدث حقيقة ، وهل يمكن أن يحدث ، وهل يمكن تصنيفه تحت باب الحقائق ، أم الآراء والأفكار ، أم الخيالات والأوهام ؟ وهل محتوى المادة المسموعة صادق في ضوء الحقيقة والواقع ، وفي ضوء القيم والمعايير ؟

---

(٢٩) المرجع السابق ، ص ٥٠٩ ــ ٥١٠ .

إن مهارة الحكم على صدق المحتوى ــ إذن ــ تحارب الاتجاه نحو تصديق كل شيء لمجرد أنه مبثوث في الإذاعة أو التلفاز، أو موضوع في الكتب والصحف غير ذلك !

٦ ــ تقويم المحتوى :

إن مهارة «تقويم المحتوى» أرقي مهارات التفكير والفهم على الإطلاق. فهي توقف المستمع على مدى دقة المتحدث في اختيار الكلمات المفتاحية، وتحديد المفهومات. وتعينه على اكتشاف مدى تحيز المتكلم من خلال استخدامه لكلمات مشحونة بالعواطف والانفعالات العنيفة، أو مفاهيم تثير التحيز والتخليط والتغليط.

والسيطرة على هذه المهارات تعين المستمع أيضاً على اقتراح المناسب من الكلمات والمفاهيم لموضوع الحديث أو الرسالة.. وتصحيح الأفكار والمضامين التي أدت إلى عدم واقعية المادة موضوع الاستماع، ومن ثم عدم قبولها كلها أو أجزاء معينة منها.

إذن، فنحن أمام مهارة لاتقف عند حد إصدار الأحكام في ضوء المعايير الموضوعية، كما هو الحال في مهارة «الحكم على صدق المحتوى»، بل تتجاوز ذلك إلي التشخيص والعلاج فهي تشخص الداء وتصف له الدواء. أي أنها تبرز جوانب القوة والضعف في المادة المسموعة، وتوضح كيفية معالجة أسباب الضعف، وتعزيز أسباب القوة. ولهذا فإن هذه المهارة تتربع علي قمة التفكير النقدي، وتعتمد على المهارات السابقة كلها في عملياتها.

وربما كان أهم سؤال يطفو على السطح الآن هو: كيف نعلم هذه المهارات في مدارسنا ؟

محتوى منهج الاستماع :

لابد للأهداف السابقة من محتوى تتحقق من خلاله. والمقصود بالمحتوى هنا هو: مجموعة الحقائق والمعايير والقيم، والمفهومات والمهارات، والخبرات والأنشطة اللغوية التي تقدمها المدرسة لتلاميذها، والتي يتوقع أن تحدث

التغيرات اللغوية المطلوبة في سلوك التلاميذ، وفقاً للأهداف التي سبق تحديدها.

وفقاً لهذا التعريف، فإن محتوى برنامج الاستماع ينقسم إلى قسمين:

القسم الأول: يتمثل في «كتاب». ويتضمن الكتاب في مقدمته إشارات واضحة عن فن الاستماع وأهميته، وطبيعته، وأهداف تدريسه، وعرضاً لبعض طرائق وأساليب التدريس والتقويم. كما يتضمن بعد ذلك مجموعة كبيرة ومتنوعة من الموضوعات الأدبية والفنية، والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية، التي يمكن أن يدرب التلاميذ على مهارات الاستماع من خلال الاستماع إليها بواسطة المدرس أو أجهزة التسجيل على أن تكون الموضوعات المختارة للكتاب مناسبة لمستوى التلاميذ ولطبيعة المرحلة التي يمرون بها.

القسم الثاني: من المحتوى يجب أن يترك لاختيار المدرس وتصرفه وفقاً لمقتضيات الأحوال. فالمدرس يستطيع أن يختار موضوعاً أو موقفاً مناسباً للنضج العقلي واللغوي للتلاميذ، وملائماً لخبراتهم السابقة واهتماماتهم ثم يقرؤه عليهم بينما هم يستمعون. وبعد الانتهاء من القراءة يسألهم مجموعة من الأسئلة للتأكد من مدى سيطرتهم على المهارات التي سبق عرضها، ومدى تحقق الأهداف التي سبق تحديدها.

وقد يختار المدرس قصيدة شعرية، أو قطعة نثرية، أو قصة مناسبة. ثم يقرأها على التلاميذ، ثم يطلب من التلاميذ التمييز بين أصوات بعض المفردات والمقارنة بينها. أو اقتراح عنوان للقصيدة أو القصة، أو تحليل بعض شخصيات القصة وتفسير وشرح بعض أبيات القصيدة، وقد يطلب من بعض التلاميذ إعادة سرد أحداث القصة.. والأمثلة كثيرة عن المناشط السمعية:

— في المرحلة الابتدائية، قد يسجل المدرس سلسلة من الأصوات المتنوعة، ثم يطلب من التلاميذ التعرف عليها. وقد تكون مجموعة من الألفاظ المتقاربة في أصواتها ونطقها، ثم يطلب منهم التمييز بينها.

ـ وقد يعطي المدرس رسالة شفوية مقتضبة لتلميذ في بداية الصف الأول ليبلغها بدوره إلى التلميذ المجاور له .. وهكذا تتكرر العملية إلى آخر تلميذ في الفصل، ثم يقوم المدرس بمراجعة ما وصل من الرسالة إلى التلميذ الأخير.

ـ وقد يقرأ المدرس وصفًا لإنسان، أو حيوان، أو حادثة، أو منظر من مناظر الطبيعة أو الكون، ثم يطلب من كل تلميذ أن يرسم هذا الوصف حسب فهمه له.

ـ وقد يقرأ المدرس فقرة أو خبرًا أو قصة أو وصفًا لشيء ما .. ثم يتوقف فجأة قبل نهاية كلمة، أو في منتصف جملة، أو في نقطة حرجة من الفقرة، ثم يطلب من التلاميذ إكمال الناقص مستعينين بالسياق وقد يكون هذا حديثًا مسجلاً، يوقفه المدرس في نقطة حرجة، ثم يطلب من التلاميذ إكمال باقي الحديث.

ـ وقد يطلب المدرس من التلاميذ الاستماع إلى برنامج مذاع أو متلفز. ثم يتناولونه بعد ذلك بالتحليل والتفسير والنقد والتقويم.

والحقيقة أن المسلسلات الإذاعية أو المتلفزة والأفلام الجيدة، وبرامج التربية الإسلامية في السياسة والاقتصاد والاجتماع والآداب والفنون، والعلوم والطبيعة والإنسان والحيوان، كل هذه يمكن الاستفادة منها في التدريب على مهارات الاستماع، وتحقيق أهدافه. فبعد الاستماع لأحد هذه البرامج المسجلة تسجيلاً جيدًا، يمكن مناقشة موضوعاتها، مع التدريب على مهارات التمييز السمعي، والتصنيف، والتحليل والتفسير، واستخلاص الفكرة الرئيسية، أو الرسالة المقصودة، واستنتاج الأفكار الضمنية، والحكم على مدى صدق المحتوى، وتقويمه ..إلخ.

ولا شك أن عملية اختيار مثل هذه المواد المسموعة، تتطلب الدقة والمهارة من المدرس، كما تعتمد على صحة عقيدته، وقيمه ومعاييره، وعلى بعد نظره وصدق بصيرته، بالإضافة إلى معرفته باهتمامات تلاميذه ومشكلاتهم.

طريقة السير في درس الاستماع :

في تصوري أن درس الاستماع يمكن أن يسير على النحو التالي :

أولاً : لابد أن يكون المعلم قد أعد الدرس ـ قبل الدخول إلى حجرة الدراسة ـ وقرأه من الكتاب أو استمع إليه من مصدره ، وأن يكون قد حدد أهداف الدرس بطريقة سلوكية وإجرائية ، وأن يكون قد حدد ـ بالتالي ـ المهارات التي يجب أن يفهمها التلاميذ وأن يتدربوا عليها من خلال هذا الدرس .

ثانياً : على المدرس ، بعد أن يدخل إلى حجرة الدراسة ، أن يثير دوافع تلاميذه للاستماع ، فالتلاميذ لابد أن تكون لديهم أسباب معقولة للاستماع لبعض الأنشطة ، أو للاستماع لبعضهم البعض ، أو للمدرس . ولهذا فإن تحديد أهداف الاستماع من أهم الأمور التي يجب أن يبدأ بها المدرس . فإذا عرف التلاميذ الأسباب ، وأثيرت دوافعهم ، فإنهم سيبذلون جهدًا كبيرًا ، وسيكونون أكثر حرصًا في عملية الاستماع حتى يحصلوا على المعلومات المطلوبة ، و يكونوا أكثر قدرة على تحليل وتفسير وتقويم الكلام المنطوق .

ثالثًا : يقرأ المدرس القطعة أو القصة أو القصيدة أو التقرير ... إلخ ، بينما التلاميذ يستمعون باهتمام وتركيز إلى جهاز التسجيل ، إذا كانت المادة مسجلة .

ويستطيع التلميذ أن يسجل أثناء الاستماع بعض الملحوظات والأفكار التي يود العودة إليها ، على ألا يتحول إلى كاتب أو مسجل لكل ما يقال أمامه ، فإن ذلك يقلل من جودة عملية الاستماع .

بعد هذا الاستماع الأول ، يبدأ المدرس في طرح الأسئلة التي أعدها من قبل ، والمتصلة عادة بالمهارات الأقل صعوبة كالتمييز ، والتصنيف ، والفكرة الرئيسية أو مضمون الرسالة ، وذلك كالسؤال عن الفرق بين كلمة كذا وكلمة كيت في النطق والمعنى ، والسؤال عن الحروف الناقصة في بعض الكلمات ، والكلمات الناقصة في بعض الجمل ، والسؤال عن عدد السمات التي وردت في وصف شيء ما ، أو عن عدد التواريخ التي ذكرت ، أو

عن عدد الأسباب، والسؤال عن العنوان المناسب للقطعة، ومضمون الرسالة فيها، وعن أنواع المعلومات التي جاءت بها .. إلخ.

قد يتوقف المدرس عند هذا الحد إذا كان المستمعون من تلاميذ المدرسة الابتدائية أو من هم في مستواهم، وقد يتقدم إلى الخطوة التالية إذا كان المستمعون أعلى مستوى من ذلك. وعلى العموم فإن التقدم من المهارات الأدني إلى المهارات الأعلى يتوقف على عاملين هما: مستوى المتعلمين، ومدى سهولة أو صعوبة المادة المسموعة.

رابعاً: الاستماع الثاني. إذا كان الموقف يحتمل التقدم إلى المهارات الأعلى فاستنتاج الأفكار الضمنية، والحكم على صدق المحتوى، وتقويم المحتوى، هنا يكون من الضروري عادة أن يعيد المتعلمون الاستماع مرة أخرى إلى المادة المسجلة، وعقب الاستماع يبدأ المدرس في إلقاء الأسئلة أو الاستماع إلى الأسئلة المتصلة باستنتاج الأفكار غير المصرح بها في الحديث، والمتصلة بتقويم المادة المسموعة عن طريق عمليات التشخيص والعلاج، وإبراز جوانب القوة وأسبابها، وجوانب الضعف وأسبابها، وكيفية التخلص منها أو معالجتها ... إلخ.

خامساً: لابد من أن يقوّم المدرس أداء التلاميذ في ضوء الأهداف التي حددها، والمهارات التي أراد من التلاميذ اكتسابها والسيطرة عليها.

إن المدرس يستطيع رسم خط بياني لتوضيح مدى تقدم التلميذ في كل مهارة من مهارات الاستماع. والتلميذ يستطيع أن يقوّم نفسه أيضاً، خاصة إذا كان يعرف الأهداف المرغوبة، ويؤمن بأهميتها في شخصيته وفي حياته. فقد أثبتت الدراسات أن الطالب عندما يتعرف علي نمطه الاستماعي، فإنه يستطيع أن يقوم نفسه. فقد يسأل نفسه: لماذا أنا مستمع ضعيف بطيء الفهم؟ وكيف أكون مستمعاً أفضل؟ وما الذى يساعدني في الفهم، ويجعلني في وضع أفضل بين زملائي؟

والخلاصة: أن السمع طاقة عظيمة أودعها الله في الإنسان، وأن تعليمها وتدريبها على القيام بأدق وظائفها أمر ضروري لمساعدة المسلم المعاصر على

القيام بحق الخلافة في الأرض. فهل لنا أن ندرب هذا الجهاز المرهف الدقيق: «صنع الله الذي أتقن كل شيء» على أداء وظائفه بكفاءة وفاعلية؟!

الفصل الرابع

الكلام أو التحدث
(التعبير الشفوى)

انواع التعبير وأهمية كل نوع .
طبيعة عملية الكلام أو التحدث .
التخطيط لعملية الكلام .
أهداف الكلام أو التعبير الشفوى .
المحتوى وطرائق وأساليب التدريس والتقويم

التعبير

أنواع التعبير:

ينقسم التعبير من حيث الموضوع إلى نوعين: التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي. كما ينقسم من حيث الأداء إلى نوعين أيضاً وهما: التعبير التحريري والتعبير الشفوي.

فإذا كان الغرض من التعبير هو اتصال الناس بعضهم ببعض لتنظيم حياتهم وقضاء حوائجهم فهذا ما يسمي بالتعبير الوظيفي، مثل المحادثة والمناقشة، وقص القصص والأخبار، وإلقاء التعليمات والإرشادات، وعمل الإعلانات، وكتابة الرسائل والمذكرات والنشرات وما إلى ذلك.

أما إذا كان الغرض هو التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة إبداعية مشوقة ومثيرة، فهذا هو التعبير الإبداعي أو الإنشائي مثل كتابة المقالات وتأليف القصص والتمثيليات والتراجم ونظم الشعر... إلخ.

وهذان النوعان من التعبير ضروريان لكل إنسان في المجتمع الحديث، فالأول يساعد الإنسان في تحقيق حاجاته ومطالبه المادية والاجتماعية، والثاني يمكنه من أن يؤثر في الحياة العامة بأفكاره وشخصيته. وإذا كان التعليم والتدريب على النوع الثاني ذا أهمية خاصة في المرحلة الثانوية، فإن التعليم والتدريب على النوع الأول وهو التعبير الوظيفي يجب أن يحظى بالاهتمام الأول فيما قبل ذلك من مراحل.

فن الكلام أو التحدث

الكلمة أمانة. والصدق في القول قيمة تختل الحياة بدونها. لذلك أمر الله بالعدل في القول وفي الشهادة والحكم، ولو كان ذاقربى: «**وإذا قلتم فاعدلوا ولو كان ذا قربي**» (الأنعام: ١٥٢).

«**ولا تقولوا لما تصف ألسنتكم الكذب هذا حلال وهذا حرام لتفتروا على الله الكذب إن الذين يفترون على الله الكذب لا يفلحون**» (النحل: ١١٦).

«**يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون، كبر مقتاً عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون**» (الصف: ٢ـ٣).

أهمية الكلام أو التحدث:

يتسم العصر الذي نعيش فيه بأنه عصر الانفجار المعرفي، والثورة العلمية وتطبيقاتها التقانية. كما يتسم بأنه عصر تزايد المطالبة بالعودة إلى فطرة الله في الإنسان، أي العودة إلي الحرية. الحرية المسؤولة، كأسلوب للحياة الإنسانية السوية. وكل هذا يتطلب من الإنسان الذي يعيش هذا العصر أن يفكر فيما يقول وأن ينتقي كلماته وأفكاره، وأن يعرض فكره بصورة منطقية معقولة. وهذا يتطلب أن يخطط الإنسان و يفكر فيما يقول. ولا يمكن أن يحدث هذا إلا بنوع من التعليم المنظم المقصود. ومن أجل ذلك يوجد اهتمام بالغ في كثير من دول العالم بلغة الكلام وبالشروط التى تساعد المتعلم على إتقان الحديث في المجالات الحيوية المختلفة. كما يوجد اهتمام كذلك بكيفية إتقان الحديث وبطرق الإقناع وبوسائل إثارة المستمعين وأخذ رأيهم فيما استمعوا إليه.

وإذا كان «الصدق» في القول والعمل هو الأصل في خلق الإنسان، لأنه يتسق مع سواء الفطرة التي فطر الله الناس عليها، فإن الدول المتخلفة لم تتعلم احترام الكلمة المنطوقة والتدريب عليها والتخطيط لها، وأن الفرضية الأساسية ــ في معظم الأحوال ــ فيها، هي عدم الثقة فيما يقوله الإنسان،

أي عدم تصديقه إلى أن يثبت العكس. وهنا كثيرًا مايلجأ الإنسان إلى من يعتمد له كلامه فيلجأ إلى شهود الزور، أو إلى الكلمة المكتوبة والمعتمدة والمختومة بجميع أنواع الأختام، وكلما كانت الكلمة مصدقة بكثير من الأختام والتوقيعات كلما كانت قريبة من الصدق والعكس بالعكس.. وهكذا يشقي الناس في متاهات الكذب ودروب النصب والاحتيال!

ولكي أكون منصفًا فإن الدول المتخلفة لاتدع فرصة حتي تطالع الناس فيها بقانون جديد، تظن أنه دقيق الصياغة قاطع المعنى.

والقاعدة: أنه كلما كثرت القوانين، كان ذلك دليلاً على فوضى الإدارة واضطراب بعض أدوات السلطة، واختلال ميزان القيم والمعايير الربانية.

ولا شيء يحير القاضي والمحامي والمتهم في هذه الدول إلا القوانين الكثيرة التي يمحو بعضها بعضًا. ولذلك ضاعت الأرض، وضاقت بما رحبت وتاهت العدالة، بينما تشتغل الحكومات بسن القوانين اللاحقة للقوانين المعدلة للقوانين الأصلية. وبالرغم من كل هذا لا ينصلح شأن الناس في هذه المجتمعات، بل على العكس يشقون و يتخلفون أكثر وأكثر، لأن الفرضية الأساسية عندهم أنهم غير صادقين إلى أن يثبتوا العكس. ومن هنا تبرز أهمية احترام الكلمة المنطوقة والتدريب عليها والتخطيط لها بطريقة مقصودة ومباشرة.

ولا شك أن الكلام أو التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوى للكبار والصغار على السواء، فالناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم. أى أنهم يتكلمون أكثر مما يكتبون. ومن هنا يمكن اعتبار الكلام هو الشكل الرئيسي للاتصال اللغوي بالنسبة للإنسان. وعلى ذلك يعتبر الكلام أهم جزء في الممارسة اللغوية واستخداماتها.

لكن المشكلة الحقيقية في تعليم الكلام أو التحدث للصغار هي أن الأغراض التي نعلم التلاميذ الكلام والتحدث ـ أي التعبير الشفوي ـ من أجلها غير واضحة ولا محددة. فأين تنمية قدرة التلميذ على المحادثة والمناقشة وقص القصص وكتابة الرسائل والمذكرات والتقارير والملخصات؟ أين

إرشاد التلاميذ إلى مصادر الحصول على الأفكار والمعلومات التي تعلمه مهارة البحث عن المعرفة، والتعلم الذاتي، والاعتماد على النفس؟ وأين الفرص الحقيقية غير المصطنعة، التي توفرها المدرسة كي تثير دوافع التلاميذ إلى الكلام أو التحدث؟ كيف نستغل ما يتعلمه التلميذ في مواد المنهج الأخرى في دروس التعبير حتي يتم الربط والتكامل بين الحقائق والمعارف المختلفة التي يتعلمها التلاميذ؟(١) إن هذه مهمة مناهج تدريس اللغة العربية في المدرسة، لكن هذه المناهج قاصرة عن القيام بها!

حظ التدريب علي مهارة التحدث في المرحلة الابتدائية:

إذا كان درس التعبير التحريري (الكتابي) مهملاً في المدرسة، لأنه يؤدّي بطريقة روتينية لا روح فيها ولا حياة، فإن التعبير الشفوي قد أهمل إهمالاً مزريًا. فتلميذ المدرسة الابتدائية لا تترك له أكداس الكتب التي يحملها إلى المدرسة كل صباح ليلقنها و يردد ما فيها ترديد الببغاء أية فرصة للتعبير عن نفسه.. عن مشاكله، ومشاعره، وعن الحياة من حوله!

إن نظام المدرسة هنا يشبه «النظام المصرفي». فالعملية في هذا النظام ما هي إلا عملية تحويل المعلومات من أدمغة مؤلفي الكتب الدراسية وأدمغة المعلمين، وإيداعها أدمغة المتعلمين! وهذه ليست عملية تربية للطفل وإيصاله إلى درجة كماله التي هيأه الله لها، بقدر ما هي نظام للتأنيس والترويض يعكس الطبيعة القهرية للمجتمع!

إن مراحل التعليم بدءاً بالمدرسة الابتدائية ينبغي أن يتجه تعليم التعبير فيها إلى تمكين التلاميذ من القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي التي يتطلبها منهم المجتمع وبذلك يكون الأساس الذي يقوم عليه تعليم التعبير هو ألوان النشاط اللغوي الوظيفي مثل: المحادثة، والمناقشة، وإعطاء التقارير، والمذكرات والملخصات، وحكاية القصص والنوادر، وإلقاء الخطب والكلمات والأحاديث، وإدارة الاجتماعات، .. إلخ.

---

(١) محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مرجع سابق، ص ١٧٢.

ويقتضي هذا المفهوم الجديد ضرورة الموازنة بين التعبير الشفوي والتعبير التحريري. ولما كان التلميذ في بداية حياته التعليمية في المدرسة الابتدائية يحتاج إلى التدريب على النطق السليم، والتخلص من عيوب النطق، فإن على المدرسة الابتدائية أن تعطى التعبير الشفوي في أول المرحلة كل الوقت. فإذا ماوصل التلميذ إلى نهاية المرحلة الابتدائية كان معظم العناية موجهاً للتعبير الشفوي، ثم تتعادل كفتا التعبير الشفوي والتعبير التحريري في المراحل التالية بعد ذلك.

إن ذلك لا يمكن أن يتم إلا إذا غيرنا المفهوم الذي تقوم عليه مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. فمن غير المقبول تدريس اللغة العربية ـ وهي فنون ومهارات متكاملة ـ في صورة مواد دراسية منفصلة، لاعلاقة للقراءة فيها بالنصوص الأدبية، ولاعلاقة للنحو فيها بالتعبير ومهارات التحرير العربي! إن منهج اللغة العربية في هذه المرحلة ينبغي أن يكون في صورة وحدات متكاملة يرتبط فيها النحو بالنصوص والقراءة، ومن خلالها يتم تعليم التعبير ومهارات التحرير العربي.

طبيعة عملية الكلام:

إن عملية الكلام أو التحدث ليست حركة بسيطة تحدث فجأة. وإنما هي عملية معقدة وبالرغم من مظهرها الفجائي إلا أنها تتم في عدة خطوات.

وهذه الخطوات كما يلي:

١ ـ استثارة.
٢ ـ تفكير.
٣ ـ صياغة.
٤ ـ نطق.

فقبل أن يتحدث المتحدث، لابد أن يستثار. والمثير إما أن يكون خارجياً، كأن يرد المتحدث على من أمامه، أو يجيب على سؤال طرحه

مخاطبه، أو يشترك مع الآخرين في نقاش، أو حوار، أو ندوة وما إلى ذلك من المجالات المختلفة التي يرد فيها المتحدث على مثير خارجي. وقد يكون المثير أو الدافع للكلام داخليًا، كأن تلح على الفرد فكرة، ويريد أن يعبر عنها للآخرين أو كأن ينفعل الأديب أو الشاعر بفكرة فيعبر عنها للآخرين في صورة قصيدة ينشدها، أو خطبة يلقيها. أو كأن ينشغل الإنسان بهموم أو مشاكل فيعبر عنها لزملائه وأصدقائه.. وهكذا، نجد أن نقطة البدء في الكلام هي وجود مثير للكلام أو التحدث. والذي ينطق دون مثير إما مجنون أو نائم.

وبعد أن يستثار الإنسان كي يتكلم، أو يوجد لديه الدافع للكلام، يبدأ في التفكير فيما سيقول، فيجمع الأفكار ويرتبها. والفرد الذي يتكلم دون أن يعطي نفسه الوقت الكافي للتفكير فيما سيقول، غالبًا ما يكون كلامه أجوف خاليًا من المعنى، غير منظم، وقد يكون هذا من أكبر دواعي انصراف الناس عنه، وعدم الاستماع إليه.

والمدرس الواعي هو الذى يعلم تلاميذه ويدربهم على أن لا يتكلم أحدهم إلا إذا كان هناك داع قوي للكلام، وإذا كان لابد من الكلام، فليفكر جيدًا قبل أن يتكلم، وليرتب أفكاره بصورة منطقية مقنعة قبل أن يبدأ، فالكلام من فنون الاتصال، إذا فقد عقلانيته ومنطقيته، فقد وظيفته.

وبعد أن يستثار الإنسان ويدفع إلى الكلام، ويفكر فيما سيقول، يبدأ في انتقاء الرموز (أى الألفاظ والعبارات، والتراكيب) المناسبة للمعاني التي يفكر فيها. ومن الصعب — في الواقع — التفريق بين مرحلة التفكير ومرحلة انتقاء الرموز، فالإنسان يفكر باللغة، أي بالنظام الرمزي، فأي المرحلتين يبدأ أولاً، التفكير أم انتقاء الرموز؟ وأغلب الظن أن الإنسان يفكر عن طريق الرموز، ثم يقوم بعد ذلك بعملية التعديل والتحسين، كأن يضع لفظًا مكان لفظ، أو تركيبًا مكان تركيب، أو جملة مكان جملة.. إلخ.

وليس المهم هنا أي المرحلتين يأتي أولاً، وأيها يأتي ثانياً، وإنما المهم هو أن المدرس الراشد هو الذي يعلم تلاميذه أن يفكروا و يتمعنوا قبل أن يتكلموا، وأن ينتقوا المناسب من الألفاظ للمعاني التي يريدون التعبير عنها وتوصيلها. ليس هذا فقط، وإنما المهم أيضاً أن يعرفوا أن البلاغة في القول هي مراعاة مقتضى الحال، وأن لكل مقام مقال، ولكل حال مقتضاه. ومن مقتضيات الآحوال، أن يتعرف المتكلم على نوعية المستمع أو المستمعين، وأن يتكلم إليهم بالأفكار والألفاظ التي تناسبهم. ليس هذا فقط، بل لابد أيضاً أن يختار المتكلم الألفاظ التي تتناسب مع نوعية المعاني التي يريد التعبير عنها وإيصالها للآخرين.

ثم تأتي المرحلة الأخيرة، وهي مرحلة النطق. فلا يكفي ـ بالطبع ـ أن يكون لدى المتكلم دافع للكلام، وأن يفكر، و يرتب أفكاره، و ينتقي من الألفاظ والعبارات ما يتناسب مع هذه الأفكار، و يتناسب أيضاً مع نوعية المستمعين ـ فهذه كلها عمليات داخلية، أي تحدث داخل الفرد ـ بل لابد أيضاً أن ينطق. فبالنطق السليم تتم عملية الكلام.. والنطق هو المظهر الخارجي لعملية الكلام، فالمستمع لا يرى من عملية الكلام إلا هذا المظهر الخارجي لها. ومن هنا يجب أن يكون النطق سليماً وواضحاً خالياً من الأخطاء. وهذا هو آخر ما يجب أن يهتم به المدرس مع تلاميذه في هذا المجال. فالمدرس الواعي هو الذي يهتم بالتفكير والمعاني قبل الاهتمام بالجانب الشكلي للغة. ومع ذلك، فالنصوص المقدسة، والنصوص الأدبية عموماً يجب نطقها نطقاً صحيحاً قبل إخضاعها للدراسة والتفكر والتدبر.

وهكذا نرى أن المتحدث الجيد هو الذي لا يتحدث إلا إذا كان لديه داع للكلام، وهو الذي يفكر فيما سيتحدث به، و يرتب أفكاره بطريقة منطقية، ثم يضع هذه الأفكار في قوالب وصياغات لغوية سليمة وجذابة، ثم ينطق نطقاً صحيحاً خالياً من الأخطاء اللغوية. وبالرغم من التفاصيل الكثيرة والمعقدة لهذه العملية، إلا أنها تحدث بسرعة، حتي ليخيل للمستمع أو حتي للمتكلم نفسه أنها تحدث دفعة واحدة.

لكن المتحدث الجيد هو الذي يتحدث عن شيء يعرفه تمام المعرفة، بل ويهتم به أيضًا. وعلى ذلك «فالمفهوم الجديد الذي نريد أن نلفت النظر إليه هنا يقوم على أساس النظرية الوظيفية في التربية(٢) فأصول المناهج قد فرضت أن من أهم الميادين التي تشتق منها أهداف التعليم، المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم. فحين نعلم أو نربي لابد أن نهتم بجعل المتعلم قادرًا على القيام بالمطالب أو الوظائف، أو بالمهام التي يتطلبها منه المجتمع الذي يعيش فيه. ومعنى هذا بالنسبة للتعبير أن مراحل التعليم العام ينبغي أن يتجه تعليم التعبير فيها إلى تمكين التلاميذ من القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي التي يتطلبها منهم المجتمع وبذلك ينبغي أن يكون الأساس الذي يقوم عليه تعليم التعبير هو ألوان النشاط اللغوي محادثة ومناقشة ورسائل» وغير ذلك من الأنشطة الوظيفية.

وهذا المفهوم الوظيفي للتعبير يعني أن مرحلة التعليم الابتدائي يجب أن يركز الاهتمام فيها على مهارات الكلام أو التحدث، حتي إذا وصل التلميذ إلى نهايتها وبداية الحلقة الثانية، تعادلت الكفتان بين التعبير الشفوي والتعبير التحريري. ثم يميل طرف الميزان إلى ناحية التعبير التحريري ليفوز بالقسط الأكبر من العناية في نهاية المرحلة الإعدادية ومع بداية المرحلة الثانوية.

التخطيط لعملية الكلام:

طبقًا لما سبق أن أوضحناه من أهمية عملية الكلام وطبيعتها ومفهومها، فإن من الضروري أن نعلم التلاميذ وندربهم على مهارات التخطيط لعملية الكلام أو التحدث. والتخطيط لعملية الكلام يتطلب مايأتي:

١ـ أن يتعرف المتحدث أولاً على نوعية المستمعين واهتماماتهم، ومستويات تفكيرهم وما يحبون سماعه، وما لا يرغبون في الاستماع إليه. أي أن يجيب على سؤال: لمن أتحدث؟

(٢) محمود رشدي خاطر: قائمة المفردات الشائعة في اللغة العربية، المركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي، مصر، ١٩٥٤، ص(ب).

٢ ــ أن يحدد أهداف كلامه، فقديمًا قال العرب: إن البلاغة هي مراعاة مقتضي الحال، وإن لكل مقام مقال ولكل حال مقتضاه. وعلى هذا فتحديد أهداف الكلام طبقًا لنوعية المستمع أو المستمعين ونوعية مادة الكلام نفسها، وظروف الزمان والمكان، كل هذا يعد أمرًا ضروريًا، ويساعد المتكلم على تحقيق أهداف كلامه. وكل هذا يعني أن المتكلم أو المتحدث عليه أن يجيب أولاً على سؤال: لماذا سأتكلم؟

٣ ــ أن يكون المتكلم قادرًا على تحديد محتوى كلامه، أي أن يحدد الأفكار والمعاني والمشكلات التي يريد الحديث عنها. وأن تكون هذه الأفكار متفقة مع الأهداف التي سبق تحديدها. وهنا يستلزم الأمر تعليم التلميذ وتدريبه على كيفية الحصول على المعلومات والمفاهيم من مصادرها المختلفة. وهذا بدوره يعلمه ويدربه على مهارات البحث والتعلم الذاتي، والاعتماد على النفس. فالكلام أو التحدث هنا ليس لغوًا، وإنما هو فن ذو مهارات شتي، ويعتمد علي البحث والاستكشاف، والاستماع الجيد، والقراءة الواعية. ومعنى هذه الخطوة، أن على المتحدث الذي يخطط لحديثه أن يجيب على سؤال: بماذا سأتكلم؟

٤ ــ أن يتم اختيار أنسب الأساليب أو الطرق للكلام أو الحديث. واختيار الأسلوب المناسب للكلام يعتمد على عدة عوامل منها نوعية المستمع، ونوعية الكلام، أي موضوعه ومادته، ونوعية الأهداف المراد تحقيقها. وهنا يجب تعليم التلاميذ وتدريبهم على أساليب الكلام أو التحدث، أي التعبير الشفوي الآتية:

١ ــ المحاضرة.
٢ ــ المناقشة والمحادثة.
٣ ــ الندوة.
٤ ــ المناظرة.
٥ ــ الخطابة والقاء الكلمات.

٦ــ قص القصص والحكايات .
٧ــ إعطاء التعليمات والارشادات .
٨ــ عرض التقارير.
٩ــ التعليقات والمداخلات .

وسوف نتحدث عن بعض هذه الأساليب عند الحديث عن محتوى التعبير الشفوي وأساليب تدريسه فيما بعد.

أهداف تعليم الكلام (التعبير الشفوي) :

«تأتي التلقائية والطلاقة والتعبير من غير تكلف على رأس قائمة أهداف تعليم اللغة للأطفال الصغار. ذلك أن الرغبة في التعبير عن النفس أمر ذاتي عند الطفل، يميل إليه ويجب أن يمارسه »(٣). ويجب على المدرس أن يشجع هذه الرغبة لدى الطفل وأن يساعده على الانطلاق في كلامه .

ومن أهم الأهداف التي يجب أن يعمل المنهج بما فيه المدرس ــ على تحقيقها خاصة في المرحلة الأولي من مراحل التعليم العام ما يلي :

١ ــ تطوير وعي الطفل بالكلمات الشفوية كوحدات لغوية .
٢ ــ إثراء ثروته اللفظية الشفهية .
٣ ــ تقويم روابط المعنى عنده .
٤ ــ تمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها .
٥ ــ تنمية قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية .
٦ ــ تحسين هجائه ونطقه .
٧ ــ استخدامه للتعبير القصصي المسلي (٤) .

فإذا ما تجاوز التلميذ هذه الحلقة (أو حتي قبيل نهايتها) إلى الحلقة

---

(٣) فتحي يونس وآخرون ، مرجع سابق ، ص ١٣٦ .
(٤) فتحي يونس وآخرون ، مرجع سابق ، ص ١٣٦ .

الثانية من مراحل التعليم العام، فإن منهج اللغة يجب أن يعطي التلاميذ فرصة كاملة لتنمية المهارات الآتية:

١ــ آداب المحادثة والمناقشة وطريقة السير فيها.
٢ــ التحضير لعقد ندوة وإدارتها.
٣ــ القدرة على أن يخطب أو يتحدث في موضوع عام أمام زملائه أو جماعة من الناس.
٤ــ القدرة على قص القصص والحكايات.
٥ــ القدرة على إعطاء التعليمات والتوجيهات.
٦ــ القدرة على عرض التقارير عن أعمال قام بها أو مارسها.
٧ــ القدرة على التعليق على الأخبار والأحداث، وعلى المدخلات.
٨ــ القدرة على مجالسة الناس ومجاملتهم بالحديث.
٩ــ القدرة على عرض الأفكار بطريقة منطقية ومقنعة.
١٠ـ القدرة على البحث عن الحقائق والمعلومات والمفاهيم في مصادرها المختلفة والمتاحة.

وفي كل الأحوال فإنه ينبغي تعليم وتدريب التلاميذ على الاسترخاء أثناء الكلام، وتجنب الأنفية، والخشونة والصوت الحاد والصراخ. كما نعلمهم الاعتدال في الوقوف أو الجلوس أثناء الكلام، والتحكم في الصوت وتدريب جهاز النطق على الإلقاء السليم القوي الجذاب.

محتوى برنامج الكلام أو (التعبير الشفوي) وطرائق تدريسه:

لقد تعددت مجالات الحياة التي يمارس الانسان فيها الكلام أو التعبير الشفوي. فنحن نتكلم مع الأصدقاء، ونبيع ونشترى، ونشترك في الاجتماعات، ويتحدث أفراد الأسرة على موائد الطعام، ونسأل عن الأحداث والأزمنة والأمكنة ونعلق عليها. وهناك مواقف كثيرة للمحادثة، والمناقشة، والخطابة، وإعطاء التعليمات، وعرض التقارير، والاتصال بالآخرين ومجاملتهم، وكل هذا قد لا يتم إلا عن طريق الاتصال الشفوي.

وسوف أتعرض هنا لبعض أهم المواقف التي يجب تعليمها والتدريب عليها وأساليب تدريسها.

أولاً ــ المحادثة والمناقشة: (٥)

لا شك في أن المحادثة من أهم ألوان النشاط اللغوى للصغار والكبار. فإذا أضفنا إلى ذلك ماتقتضيه الحياة الحديثة من اهتمام بالمناقشة والاقناع، وجدنا أنه ينبغي أن تحظي بمكانة كبيرة في المدرسة، فحياتنا الحديثة بما تقتضيه من تخطيط وانتخابات ومجالس إقليمية ونقابات وما إلى ذلك، تقتضي منا أن يكون كل فرد قادرًا على المناقشة بحيث يستطيع أن يؤدي واجبه كعضو في مجتمع إسلامي حر.

وإذا نظرنا إلى المحادثة في المدرسة في مراحل التعليم العام، نجد أن تدريسها لا يتعدى المسائل الشكلية الخاصة بتكوين الجمل في اللغة العربية. أما المناقشة فلا تجد لها أثرًا كبيرًا. بينما إذا نظرنا إلى حياة التلاميذ خارج الفصل الدراسي، سواء كان ذلك داخل المدرسة أم خارجها، وإلى حياة الكبار في المجتمع، نجد كثيرًا جدًا من مواقف المحادثة والمناقشة كالتي تجري أثناء الزيارات وعند تقديم الناس بعضهم لبعض، وعلي الموائد، وعند الاستماع إلى الأخبار وفي المؤتمرات وعندما يجري الخلاف في مسألة ما، أو عند وضع خطة للقيام بعمل من الأعمال، أو عند تقديم عمل ما .. إلخ. وهذا يعني وجود تناقض حاد بين ما يحدث داخل حجرات الدراسة وما يحدث خارجها!

لذلك فإن أهم شيء هنا هو أن يهيئ منهج اللغة العربية بالتعاون مع إدارة المدرسة الفرص والظروف الطبيعية والمواقف العملية التي تتيح للتلاميذ

---

(٥) انظر: محمد رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربوية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مرجع سابق، ص ص ١٧٧ ــ ١٨٥. وفتحي يونس وآخرون، مرجع سابق، ص ص ١٣٣، ١٣٤، ١٣٥. وأيضًا كتاب الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية وآدب الأطفال. تأليف جابر عبد الحميد، عبدالله فكرى العريان. إدريس محمد زايد، ط ١٩٨١ ــ ١٩٨٢، ص ص ١٠٥ ــ ١٠٨.

فرصة ممارسة الحوار والمناقشة. فهذه المواقف بالإضافة إلى أنها تجود عملية الكلام لدى التلاميذ وقدرتهم التعبيرية، فهي تجود أيضًا عملية استماعهم.

ثانيًا ـ حكاية القصص والنوادر:

وحكاية القصص والنوادر من أهم ألوان التعبير الشفوى. فالآباء والأمهات كثيرًا مايقصون القصص على أبنائهم. ويقص الأطفال قصصًا علي زملائهم. والكبار يسلون أصدقاءهم أيضًا برواية القصص. ولهذا ربما كانت القصة والنادرة من أهم ألوان التعبير الشفوي إذا استثنينا المحادثة والمناقشة.

ولكي تحقق القصص أهدافها يجب أن يراعي فيها مايلي:

١ ــ أن تكون من اختيار التلاميذ. فمن المعروف أن الطريقة التي تتبع في حصص التعبير أن يختار المدرس موضوع القصة، وينقله التلاميذ. وكثيرًا مايكون هذا الموضوع خياليًا أو حكاية عن أشياء لم يسبق للتلاميذ بها معرفة أولهم معرفة قليلة بها.

ويجرى هذا بالرغم مما نعرفه من أن التلاميذ لديهم قصص وخبرات ممتعة يشتاقون للتحدث عنها. وعلي هذا فأول خطوة هنا هي التأكد من سلامة اختيار القصة أو النادرة التي يمكن أن يكون اختيارها من خبرات التلاميذ المباشرة، كالنوادر، والقصص التي حدثت لهم بالفعل أو غير مباشرة كأن يكونوا قد اكتسبوها عن طريق القراءة أو الاستماع إلى الآخرين.

٢ ــ حكاية الخبرات الشخصية تعتبر مدخلاً مناسبًا لتعليم التلاميذ. وقد يعمد بعض المدرسين إلى الحكايات والقصص الخيالية التي يميل إليها التلاميذ في مرحلة معينة، ثم يطالبونهم بإعادتها متناسين أن الخبرات التي مرت بالتلاميذ تعتبر مصدرًا هائلاً للقصص. ولا شك أن مثل هذه الطريقة ــ وهي طريقة إعادة التلاميذ للقصص بعد الاستماع إليها ــ تحد من سعة البرنامج وتحرم التلاميذ من التمرين على الاستنتاج والابتكار وإدراك العلاقات.

وعلى هذا فإن حكاية القصص والنوادر يجب أن يشتمل على النوعين :

حكاية القصص الأهلية، وإعادة حكاية القصص التي سمعها أو قرأها التلاميذ. والقصص الأصلية هي بطبيعة الحال أعمال إبداعية لا يمكن انتظارها من صغار التلاميذ.

٣ــ تجنب الإكراه. يجب ألا يطلب من التلاميذ حكاية قصة لا يستمتعون بحكايتها، ولا أن يردد حكاية سمعها زملاؤه منه قبل ذلك، لأن ذلك يقتل في نفسه أهم عناصر القدرة على التعبير. أما إذا أراد التلاميذ أن يستمعوا إلى حكاية قد استمعوا إليها من قبل، فيمكن أن يقوم تلميذ بقص هذه الحكاية على زملائه. فالمهم هنا هو عدم اصطناع المواقف والاهتمام بالمواقف الاجتماعية التي يحاول فيها كل تلميذ أن يعطي ما عنده و يسر الآخرين الاستماع إليه فيها.

٤ــ يجب أن تتنوع القصص والنوادر بحيث تقابل الأذواق المختلفة للتلاميذ واهتماماتهم المتنوعة.

٥ــ الاهتمام بالممارسة، فالقاعدة هنا هي أن التلاميذ لا يمكن أن يتعلموا الكلام دون أن يتكلموا. وهنا يجب على المدرس الاهتمام بتوزيع الأدوار وإعطاء كل تلميذ الفرصة لقص ما يراه مناسبًا من الحكايات والنوادر.

٦ــ يوجد ارتباط وثيق بين برنامج تعليم الأدب، وحكاية القصص والنوادر، والقراءة، لذلك ينبغي استغلال كل هذه الميادين في عرض القصص المشوقة للتلاميذ.

٧ــ ينبغي ألا نسمح للتلميذ بحكاية أية قصة قبل أن يستعد لها. وهذا الاستعداد يتضمن مراعاة عناصر التخطيط لعملية الكلام السابق ذكرها. وهذا الإعداد قد يكون فرديًا فيعد كل تلميذ نفسه في درس التعبير لإلقاء قصة. وقد يكون جماعيًا، حيث يعد تلاميذ الفصل قصة ما ويختارون مندوبًا عنهم لإلقاء القصة، والمهم أن هذه فرصة المعلم للإرشاد والتوجيه.

ثالثاً ــ الخطب والكلمات والأحاديث والتقارير:

ربما كانت الحاجة للخطابة أقل منها اليوم عن ذي قبل. ولكن بالرغم من ذلك، فالإنسان يعرض له من المواقف مايتطلب منه إلقاء كلمة، وهنا يتحرج الموقف إذا لم يكن قادرًا على أن يقوم بما يتطلبه الموقف.

وفي المدرسة كثير من المناسبات التي تظهر فيها الحاجة إلى الخطب وإلقاء الكلمات. فهناك الفصل الذى قام بدراسة مشكلة اجتماعية كأزمة السكن أو التربية السكانية، ومايتصل بها من ازدحام في البيوت والشوارع والمدارس، ومواطن العمل.. إلخ ويريد أن يعرض نتائج هذه الدراسة في صورة خطبة أو تقرير.

وهناك الفصل الذي قام برحلة إلى حديقة حيوانات أو إلى متحف من المتاحف، أو قام بعمل معسكر من المعسكرات ويريد أن يعطي وصفاً مفصلاً وتقويماً لما حدث في هذه الرحلة أو هذا المعسكر في شكل خطبة أو كلمة.

وهناك التخطيط والتنفيذ والتقويم للقاءات المدرسية والاجتماعات وما يلقي فيها من كلمات أو يدور فيها من مناقشات.

وهناك استخدام الإذاعة المدرسية في إلقاء الخطب والأخبار العامة والخاصة، واستخدام الصحافة المدرسية في إدارة الحوار والمناقشة وعمل التحقيقات الصحفية وإجراء المقابلات والتدريب على مواقف الحياة العامة التي تستلزم من الإنسان أن يتكلم، كالتدريب على الحديث في الهاتف وفي مواقف المجاملة، كالعزاء والاعتذار وتقديم الناس بعضهم لبعض.. إلخ.

وأيـًا ماكان موقف التعبير الشفوي أو الكلام، محادثة أو مناقشة أو كتابة رسائل، أو قص قصة، أو نادرة، أو خطبة، أو غير ذلك من ألوان النشاط الكلامي فإنه يجب مراعاة ما يأتي:

١ ــ أن يتم تعليم الكلام في مواقف طبيعية، وخاصة تلك التي تنشأ في حياة التلاميذ المدرسية أو تلك التي يستعمل فيها التلاميذ اللغة في حياتهم العادية.. ويمكن إثارة رغبة التلاميذ في الكلام عن طريق

طرح الموضوعات التي تشغل أذهانهم وأذهان الرأى العام من حولهم، وأيضًا تلك التي يدركونها أو يحسونها بأي شكل من أشكال الإحساس.

٢- أن الألفاظ مهمة، ولكنها خادمة للأفكار ومعبرة عنها، ولهذا ينبغي الاهتمام والتركيز على المعنى لا على اللفظ، ويكتسب التلميذ هذا الاتجاه من المدرس نفسه، فالمدرس الذى يسكت عندما لا يكون لديه شيء يعبر عنه، يجعل التلميذ يدرك أن الاهتمام بالمعنى يجب أن يكون في المقام الأول.

٣- ينبغي لفت نظر التلاميذ إلى الموقف والأماكن التي يجب الامتناع فيها عن الكلام، كالحال عند قراءة القرآن، وفي المساجد عند الاستماع إلى الخطيب، وفي الحفلات الموسيقية، وفي المستشفيات، وفي المكتبات.. إلخ.

٤- يجب أن يدرك المدرس آن منهج التعبير بصفة خاصة، ومنهج اللغة العربية بكل فنونها ــ بصفة عامة ــ كلها مجالات لفن الكلام أو التعبير الشفوي من حوار أو مناقشة أو تعليقات أو خطب... إلخ.

٥- ينبغي أن يدرك المدرس أن الغرض من التعبير هو أن يعبر التلميذ عن أفكاره هو، لا عن أفكار المدرس أو غيره من الكبار الذين يتكلمون أمامه في المنزل أو في المدرسة.

٦- ينبغي عدم مقاطعة التلميذ حتي ينتهي من حديثه. فالانطلاق في الحديث مهارة ينبغي تشجيعها، ولها الأولوية في سلم المهارات الشفوية. والمقاطعة المستمرة تحد من انطلاق هذه المهارة ونموها.

التقويـــــم:

في نهاية الخطبة، أو بعد قص القصة، أو حكاية النادرة، ينبغي عقد مناقشة تقويمية عما يأتي:

١- ما الفكرة العامة التي تدور حولها هذه القصة أو النادرة أو الخطبة؟

٢- ما الأفكار الرئيسية الموجودة فيها ؟

٣- متابعة الأفكار الجزئية بالتحليل والتفسير، والوقوف على مدى منطقيتها وتسلسلها .

٤- الوقوف على أمتع الأجزاء في القصة أو المناقشة أو الخطبة .

٥- الوقوف على أهم الشخصيات وأهم الأدوار التي لعبتها .

٦- نقد الموضوع وتقويمه في ضوء الحقائق والخبرات السابقة .

٧- استخلاص القيم والمبادىء التي يمكن الاستفادة منها .

وقد يرغب التلاميذ في تقويم عمل الجماعة ، فيتناولونه بالتحليل والتعليق . ولكن يجب أن يتم ذلك في ضوء معايير يتفقون عليها مع المدرس ومن المفيد للمدرس أن يحتفظ لديه بتسجيل يرى فيه مقدار مساهمة كل تلميذ في المناقشة الدائرة ، وفي ألوان التحدث ، والنشاط الكلامي المختلف ، ويمكنه أيضًا أن يسجل الملاحظات عند مشاركة التلاميذ واستجابة كل منهم .

وفي تقويم أحاديث التلاميذ وتقريراتهم ، يجب أن يركز المدرس على ما يقوله التلاميذ لا على ما قيل في هذا الموضوع أو ذاك في الكتب والمراجع .. وقد يلجأ المدرس التقليدي إلى وضع نقاط مرشدة أو (عناصر) يتبعها التلاميذ عندما يعدون خطبهم أو تقاريرهم ، أو قصصهم ، فإذا كان ذلك ضروريًا ، فيجب أن تكون قليلة وبسيطة .

وعلى المدرس في جميع الأحوال أن يراعي أن التلاميذ يحتاجون إلى الشعور بالنجاح في خبراتهم ، فيجب عليه عندما يعلق على حديث أحد التلاميذ أن يكون تعليقه بمثابة إرشاد للآخرين ، ليس موجهًا إلى التلميذ المتحدث وحده ، وأن يعلق على نقطة أو نقطتين من النقاط التي أجاد فيها التلميذ المتحدث ، وأن يحفظ المزيد من الاقتراحات والتعليقات للتعليم الفردي .

على المدرس أن يفكر في التقويم هنا على أنه البحث عن شيء ذي قيمة فيما يقوله التلاميذ، وليس مجرد البحث عن أخطائهم.

الفصل الخامس

القراءة

علاقة القراءة بفنون اللغة الأخرى .
مفهوم القراءة .
أنواع القراءة .
طرائق تدريس القراءة للمبتدئين .
طرائق تدريس القراءة لغير المبتدئين .

القراءة

العلاقة بين القراءة وفنون اللغة الأخرى:

تكلمنا عن الاستماع وعن الكلام أو التحدث، والآن نأتي إلى الفن اللغوي الثالث ألا وهو القراءة. ولكن قبل أن نسترسل في تفصيلات هذا الفن اللغوي دعنا نربط أولاً بين هذا الفن وفنون اللغة الأخرى، الاستماع والكلام والكتابة:

لكي يكون التلميذ قادرًا على إدراك الكلمات والجمل والعبارات المطبوعة، فإنه لابد أن يكون قد استمع إليها منطوقة بطريقة صحيحة من قبل. فالفهم في القراءة يعتمد على فهم القارئ لغة الكلام. والتلميذ الحساس للتدابير والعلاقات بين الكلمات في اللغة المنطوقة يكون أكثر حساسية لنفس هذه الأشياء في اللغة المكتوبة.

فالاستماع ــ إذن ــ يساعد على توسيع ثروة التلميذ اللفظية. فمن خلال الاستماع يتعلم التلميذ كثيرًا من الكلمات والجمل والتعبيرات التي سوف يراها مكتوبة. إن الاستماع يحدث في كل الأوقات، فالمدرسون يوضحون شفويًا معاني الكلمات، ومايقوله الكتاب المدرسي. والتلاميذ يستمعون إلى التلاميذ الآخرين وهم يقرأون قراءة جهرية، أو يتحدثون عن موضوع

معين في كتاب القراءة و يوضحون محتو ياته ، ومن هذا كله وغيره تتضح العلاقة بين الاستماع والقراءة.

أما بالنسبة للعلاقة بين القراءة والكلام، فإن التلاميذ يقرؤون بسهولة أكثر، الأشياء والموضوعات التي سبق لهم أن تحدثوا عنها. وعلى هذا فالموضوعات التي تناقش في المدرسة يمكن تسجيلها لتصبح موضوعات للقراءة لنفس التلميذ. فمن خلال حوار التلاميذ ومناقشتهم داخل الفصل يتعرف المدرس على اهتماماتهم وميولهم و يبني على ذلك اختياره لكتب القراءة وموضوعاتها. إن التلاميذ يشتركون معـًا في قراءة الكتب والقصص المفضلة عندهم، والعبارات المحببة لهم بصوت عال. و بعضهم قد يلجأ الى تمثيل قصة بسيطة محببة وجدوها في كتب القراءة. وقد تثير القصة المشوقة جدالاً ونقاشـًا حول موضوعها وشخصياتها. فكم من النقاش دار بيننا ــ ونحن طلبة في المرحلة الثانوية ــ حول ز يطة (صانع العاهات) وحميدة، وعباس الحلاق، وصنية الفريك المحشي، بعد أن قرأنا تحفة نجيب محفوظ الرائعة «زقاق المدق». وكثيرًا ما تناقشنا حول بعض ماجاء في كتابي العبرات والنظرات للمنفلوطي.

والقراءة تساعد التلاميذ على اكتساب المعارف وتثير لديهم الرغبة في الكتابة الموحية. فمن القراءة تزداد معرفة التلاميذ بالكلمات والجمل والعبارات المستخدمة في الكلام والكتابة. وعلى هذا فهي تساعد التلاميذ في تكو ين إحساسهم اللغوي، وتذوقهم لمعاني الجمال وصوره فيما يستمعون وفيما يقرؤون و يكتبون.

والعلاقة بين القراءة والكتابة قو ية إلى حد بعيد. فالكتابة تعزز التعرف على الكلمة، والإحساس بالجملة، وتزيد ألفة التلميذ بالكلمات. وكثير من الخبرات في القراءة تتطلب مهارات كتابية. فمعرفة تكو ين الجملة ومكوناتها، وعلامات الترقيم، والهجاء، كل هذه مهارات كتابية، ومعرفتها بواسطة القارئ تزيد من فاعلية قراءته. ومن جانب آخر، فإن التلاميذ عادة لا يكتبون كلمات وجملاً لم يتعرفوا عليها من خلال القراءة. وخلال

الكتابة قد يتعرف التلميذ على الهدف أو الفكرة التي يريد توصيلها إلى القراء. فالكتابة تشجع التلاميذ على الفهم والتحليل والنقد لما يقرؤون(١).

طبيعة عملية القراءة:

كما أن اللغة المنطوقة قد مرت بمرحلتين وهما: مرحلة التعبير بالإشارة، ومرحلة التعبير بالرموز المنطوقة، فكذلك اللغة المكتوبة قد مرت بمرحلتين وهما: أولاً، التعبير عن الأفكار بالصور التي تشبه في شكلها مدلول الأفكار، كما كانت الحال في اللغة المصرية القديمة واللغة الصينية القديمة. ثانياً، مرحلة التعبير عن الأفكار بالرموز الحرفية وهي المتبعة الآن في أغلب لغات العالم.

ولما كانت الرموز التي نستخدمها الآن توقيفية (أي أن أهل كل لغة قد اتفقوا على أن يكون لكل حرف ولكل لفظ صوتاً خاصاً به)، فإن عملية القراءة أصبحت شاقة ومتجددة الصعوبات لأنها تتطلب عملية مستمرة من بناء الروابط العقلية الجديدة بين الرموز ومعانيها ونطقها، وبين الرموز المستحدثة ونطقها ومعانيها وهكذا.

وقد دلت الأبحاث التي أجريت لفهم عملية القراءة، على أن هذه العملية تمر بعدة خطوات، وهذه الخطوات كما يلي:

١ــ عندما ينظر القارئ إلى الصفحة المكتوبة في ضوء كاف، فإن الضوء الساقط على الرموز المطبوعة يعكس صورة الرموز على العين.

٢ــ وعندئذ تحمل أعصاب العين هذه الرسالة البصرية إلى منطقة الإبصار في المخ، فإذا ما أثار رسم الكلمة أو الجملة الذي وصل إلى منطقة الإبصار معناها المعروف للقارئ من قبل، أو ارتبط الرسم بالمدلول، فهم القارئ المعنى. وطبعاً ــ كما عرفنا من قبل ــ سوف يختلف القراء في فهمهم للمعاني حسب ثقافاتهم وخبراتهم ومدى فهمهم أو

(1) Rubin, D., Teaching Elementary Language Arts., Op.Cit., p. 117.

عدم فهمهم لأسلوب الكاتب وطبيعة تفكيره، وطبيعة المادة المقروءة نفسها.

٣ــ وهناك في المخ ترتبط مراكز الإبصار بمراكز الكلام، ومن الأخيرة تصدر الأوامر بالتحرك حركة معينة للنطق وذلك في حالة القراءة الجهرية(٢).

٤ــ وقد يكون القارئ مبتدئًا أو سطحيًا فلا يثير إدراك الرموز لديه إلا المعاني الصريحة البسيطة المحددة. وقد يكون القارئ ذا خبرة طويلة ومعارف واسعة فتتسع دائرة المعاني المفهومة لديه ويصل في فهمه إلى المعاني الضمنية.

٥ــ وقد يكون القارئ ذا قدرة نقدية، فيحلل ويفسر ما يقرأ، ويتفهمه تفهمًا دقيقًا، ويحكم عليه بأنه صحيح أو خاطئ، وبأنه غث أو سمين وفق معايير موضوعية. وهذا النوع من الفهم المصحوب بالنقد والتقويم مصدر متعة فنية يستشعرها القارئ العميق.

٦ــ فإذا أفاد القارئ من المقروء أو من بعضه فاستجاب له وتمثله، ضمه إلى خبراته وصار جزءاً من معارفه وتجاربه العقلية.

فن القراءة ومهاراته

المفهوم التقليدي للقراءة:

لقد تعلمنا أن التعريف الجيد ما كان جامعًا مانعًا. وقد درجنا على تحديد مفهوم القراءة ــ اقتداء بعلماء الغرب ــ بأنه «تعرف» على الرموز المطبوعة، و«فهم» لهذه الرموز المكونة للجملة والفقرة والفكرة والموضوع.

وأرى أن تحديد مفهوم القراءة بأنه «تعرف» و«فهم» لا يفي بكل مقومات المفهوم المتطور لعملية القراءة، وذلك للأسباب التالية:

---

(٢) انظر، عبدالعزيز عبدالمجيد، اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص ص ١٢٤ ــ ١٢٧.

أولاً: أن «التعرف» هو الترجمة العربية لكلمة Recognition و«التعرف» في اللغة العربية هو الإدراك بحاسة من الحواس الخمس: البصر، والسمع، واللمس، والشم، والذوق، تقول: عرف الشيء أي أدركه بحاسة من حواسه (المعجم الوسيط: ٥٩٥).

ومفهوم «التعرف» على هذا النحو، مفهوم واسع وغير محدد. فهو يساعد على الخلط بين التعرف البصري على الرموز المطبوعة الذي هو أولى خطوات القراءة، وبين التعرف على الرموز البارزة عن طريق اللمس، كما يقرأ العميان على طريقة «برايل»، وبين التعرف السمعي، الذي هو أولى خطوات عملية الاستماع. فكل هذه وسائل للتعرف، وإن كانت تتبع فنوناً مختلفة.

ثانياً: لقد أدى الخلط الذي سببه تعريف القراءة بأنها تعرف وفهم إلى أن يقسم بعض العلماء القراءة إلى ثلاثة أقسام:

أ ــ قراءة صامتة.

ب ــ قراءة جهرية.

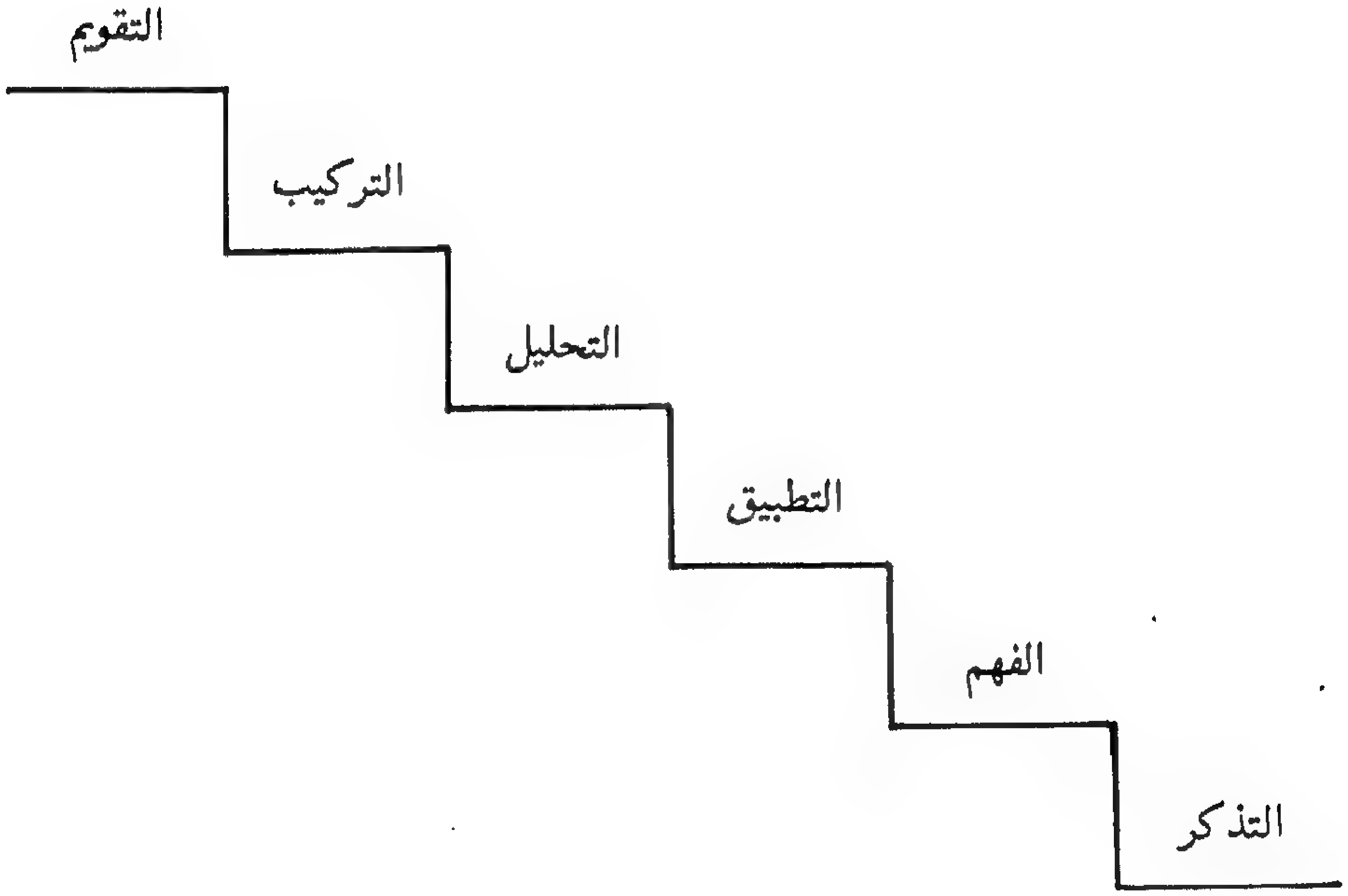
جـ ــ قراءة سمعية أو استماع.

وهم يفسرون القراءة السمعية بأنها قراءة المعلم أو أحد التلاميذ وإنصات الباقين. وهذا تفسير غير دقيق وغير مفهوم، لأنه إذا كان المدرس هو المطالع، فهو إذن القارئ قراءة جهرية، ولايعتبر التلاميذ قارئين، وليس إنصاتهم دليلاً على أن مافهموه مطابق لما فهمه القارئ. وبالمثل.. إذا كان أحد التلاميذ هو المطالع، فهو قارئ قراءة جهرية، وليس مافهمه زملاؤه التلاميذ إلا نتيجة لاستماعهم. فالمفهوم إذن أنه حيثما يوجد قارئ جهري أو متكلم يوجد مستمع، فالمستمع مستمع وليس قارئاً على الجانب الآخر من عملية الاتصال اللغوي.

وعلى هذا، فنحن لا نعتبر الاستماع نوعاً من أنواع القراءة، وإنما هو فن لغوي له مفهومه وخواصه، ومهاراته التي تحتاج إلى تعليم وتدريب بطريقة

خاصة، مختلفة كماً وكيفاً عن طريقة التعليم والتدريب على مهارات القراءة كما سبق بيان ذلك.

ثالثاً: أن كلمة «فهم» ـ وهي الترجمة العربية لكلمة Comprehension ـ ذات مدلول يضيق عن احتواء كل مقومات المفهوم المتطور لعملية القراءة. فالفهم في اللغة العربية هو حسن تصور المعني، وجودة استعداد الذهن للاستنباط (المعجم الوسيط: ٧٠٤). وهذا المعني لا يتضمن كل مهارات القراءة. وقد أدرك هذا كثير من العلماء. فهذا بنجامين بلوم ـ على سبيل المثال ـ في تصنيفه للأهداف المعرفية، يضع «الفهم» في المستوى الثاني الأعلى من «التذكر»، في حين تعلوه المستويات الأخرى مثل التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.



مستويات الأهداف المعرفية عند «بلوم»

وعلى هذا، فالفهم لا يتضمن كل المهارات العليا الضرورية للقارئ الجيد مثل التحليل والتفسير والنقد والتقويم.

القراءة نظر واستبصار:

فماذا إذن يكون مفهوم القراءة المتطور النامي ؟

إذا أردنا اختيار لفظتين عربيتين تدلان دلالة جامعة مانعة للمفهوم المتطور النامي لعملية القراءة، فإننا نرى أن القراءة «نظر» و«استبصار».

ففي المعجم الوسيط أن نظر إلى الشيء نَظَرًا ونظِرًا: أي أبصره وتأمله بعينه. ونظر الشيء: أبصره. ونظر فيه: أي تدبر وفكر، يقال: نظر في الكتاب، ونظر في الأمر. فالنظر: هو الرؤية بالعين، والتي قد تصاحب بالتفكر والتدبر (المعجم الوسيط: ٩٣١ـ٩٣٢). فإذا سحبنا هذا على القراءة، فإننا نقول: إن أولى مراحل القراءة هي رؤية الرموز المطبوعة بالعين مع تدبرها والتفكير فيها.

الإدراك البصري:

ففهم بداية عملية القراءة على أنها «نظر» أي رؤية الرموز المطبوعة بالعين مع تدبرها والتفكير فيها، يخرج من مفهوم القراءة ما ليس منه كالاستماع، وقراءة العميان عن طريق اللمس... إلخ. في هذا الجانب من عملية القراءة يدرك التلميذ الكلمة، ويحولها من رمز لا معنى له إلى كلمة ذات دلالة محددة، يستطيع إحضارها في ذهنه كلما رآها. كما أنه يمكنه استخدامها في التعبير عن أفكار معينة. ويتضمن هذا الجانب عدة مهارات فرعية، هي:

١ـ اتقان التعرف البصرى للكلمة.

٢ـ استعمال إرشادات معينة للمعاني.

٣ـ القدرة على تحليل الكلمات وهذا يشتمل التحليل الصوتي (التلفظ بالكلمة صوتيًا، والتحليل التركيبي (إدراك أجزاء الكلمة) واستعمال القاموس للكشف عن كلمات لم يمكن التوصل إليها من خلال المهارات الثلاثة السابقة، واستعمال القاموس للكشف عن كلمات يتطلب مهارات منها:

أ ـــ فهم الترتيب الهجائي للكلمة .
ب ـــ معرفة الترتيب الهجائي للقاموس .

وينبغي تأخير التدريب على استعمال القاموس وذلك حتى تنمو الحصيلة اللغوية لدى التلميذ ، وحتى يتقن القراءة ويمكنه فهم التعريف القاموسي للكلمات .

والطفل المبتدئ يرى الكلمات متشابهة، ومن ثم يتعرض للخطأ في التعرف على الكلمة وإدراكها . وقد اتضح من البحوث العلمية في هذا المجال أن الكلمات التي يسهل على التلاميذ التعرف عليها على نحو صحيح هي الكلمات القصيرة ، وأن اختلاف الكلمات من حيث القصر والطول يساعد أيضًا على التعرف عليها والتمييز بينها . ولقد بينت الدراسات التي أجريت لتحديد أخطاء الضعاف من القراء ما يأتي :

١ ـــ أن ١٦٪ من أخطاء التعرف على الكلمة يرجع إلى التشابه في صور الكلمات .

٢ ـــ أن ١٨٪ من أخطاء التعرف على الكلمة يرجع إلى تماثل الحرف الأول .

٣ ـــ أن ١٠٪ من أخطاء التعرف على الكلمة يرجع إلى تماثل الحرف الأخير .

والقراء الضعاف هم الذين يعاودون النظر إلى الكلمة المرة تلو الأخرى ، وقد ينظرون إلى جزء من الكلمة ويهملون الجزء الآخر . ويقتضي التعرف على الكلمة إدراك الفروق بين الكلمات والحروف من ناحية الشكل والحجم .

والقارئ الجيد هو الذى يتعرف على الكلمات في دقة ويسر لما لديه من ذخيرة كبيرة من الكلمات ، وكذلك لسرعة إدراكه ، وقدرته على استخدام السياق في تحديد معنى الكلمة .

والنمو في القراءة يعتمد على التعرف على الحروف . ولكن لا ينبغي تدريس الحروف للطفل حتى يكتسب قدرًا معقولاً من القدرة على التعرف

على الكلمات أولاً، حيث إن الحروف المنفصلة وحدها لا تعني شيئاً بالنسبة للطفل. وهناك عدة عوامل تساعد في التعرف علي الكلمة، ومن أهم هذه العوامل: حركات العين، والقدرة علي استخدام السياق، والقدرة على التذكر.

١ ـ حركات العين:

حين يقرأ الطفل أو الراشد فإن عينيه تتحركان على الصفحة في سلسلة من الحركات مع تثبيت لحظي في كل حركة. وتحدث القراءة من خلال هذه الوقفات، والعينان كثيرًا ما تتحركان حركة خلفية لتلقي نظرة ثانية على كلمات لم تكن واضحة في النظرة الأولى، و يطلق على هذه الحركة، الحركة الرجعية. و يعتمد عدد الوقفات وطولها، وعدد الحركات الرجعية على نضج الفرد وعلى طبيعة المادة المقروءة. وتدل الشواهد العلمية على أنه مع تقدم الطفل في العمر يقل عدد الوقفات و يزداد طول الوقت بين كل وقفة وأخرى، وتقل الحركات الرجعية. و يتمشي هذا التناقص مع زيادة معدل فهم المادة المقروءة. وعلى الرغم من وجود أنماط غير منتظمة لحركات العين عند الضعاف من القراء فإن القارئ الجيد لا يتعرض لنفس هذه الظاهرة(٣).

٢ ـ استخدام السياق في التعرف علي الكلمة وفهمها:

يختلف الصغار عن الراشدين من حيث القدرة على استخدام السياق للتعرف على الكلمات، فالأطفال أقل قدرة في ذلك عن الراشدين. و يرجع ذلك إلى عدم النضج وبطء الصغار في القراءة مما يمنعهم من ربط المعنى الكلي بكل جزء من أجزاء الجملة. فالصغير عندما تعترضه كلمة لا يفهمها لا ينتقل إلى ما بعدها ليعرف معناها من السياق الكلي للجملة

(3) Dechant E.V., Improving The Traching of Reading, New Delhi Prentice-Hall of India Prinate Limited, 1969. pp. 17-18.

علي عكس الكبير الذي عادة ما يتجاوز الكلمة الصعبة ليحدد معناها من خلال المعنى العام للجملة.

ولابد من تدريب الطفل على هذه المهارة وهي مهارة التعرف على الكلمة وفهم معناها من خلال السياق العام للجملة.

وحتي لاتعترض الطفل كثيرًا من الصعوبات من هذا اللون، علينا أن نقدم له الكلمات الجديدة تدريجيًا، فلا يجب أن تزيد الكلمات غير المعروفة للطفل عن واحدة في كل عدة جمل.

٣ـ التذكـــر:

تلعب الذاكرة دورًا هامًا في مساعدة الفرد للتعرف على الكلمات. وينجح التلميذ في التعرف علي الكلمة إذا كان قد استخدمها في كلامه، وتم تعرفه عليها من قبل من خلال الصورة البصرية. ولكن ينبغي أن يكون الطفل قادرًا على تذكر هذه الصورة البصرية ومقارنتها بالمثير الجديد. ولابد أيضًا من أن تساعد الذاكرة الفرد على التعرف على الكلمة عن طريق الأصوات التي تتألف منها إذا كان قد سمعها من قبل. وهكذا فقدرة التلميذ على استرجاع الصورة البصرية أو الصورة السمعية للكلمة مما يساعده على التعرف عليها وقراءتها.

الاستبصـــار:

لكن القراءة ليست مجرد «نظر» أو رؤية للرموز المطبوعة بالعين مع التفكر والتدبر، لكنها أيضًا «استبصار». وفي المعجم أن بصر بصرًا: أي صار بصيرًا، وصار ذا بصيرة. وتقول: أبصرفلان: أي نظر ببصره فرأى، ورأى ببصيرته فاهتدى. ويقال: أبصر الطريق: أي استبان ووضح، وأبصرت الآية: أي صارت واضحة بينة. وتبصر: أي تأمل وتعرف. ويقال تبصر الشيء، وتبصر في رأيه: أي تبين ما يأتيه من خير أو شر. وتقول: استبصر الشيء: أي استبانه واستبصر في أمره ودينه: أي كان ذا بصيرة فيه (المعجم الوسيط: ٥٩).

مما سبق يتضح لنا أن «الاستبصار» يتسع لكل المعاني التالية:

الفهم، وإدراك العلاقات بين مدلولات الألفاظ والجمل والفقرات والأفكار والموضوعات، الوصول إلى المعانى الخفية أو ما وراء السطور، استقراء النتائج وحسن التوقع والتنبؤ بما سيكون عليه الواقع، واتخاذ القرارات واصدار الأحكام.

لهذا، فنحن عندما نقول: إن القراءة عملية «نظر» و«استبصار»، فإن هذا ــفيما أرىــ يتفق مع المفهوم النامي المتطور لعملية القراءة، والذي يشتمل على المهارات التالية:

١ــ الرؤية بالعين مع التفكر والتدبر.

٢ــ الفهــم.

٣ــ إدراك العلاقات بين جزئيات المادة المقروءة عن طريق التحليل والتفسير.

٤ــ القدرة على التوقع والتنبؤ بالنتائج، وصلة كل ذلك بالواقع الموضوعي والخبرات الإنسانية السابقة.

٥ــ النقد في ضوء معايير عملية وموضوعية.

٦ــ التقويــم.

وعلى هذا فبين النظر والاستبصار في القراءة عموم وخصوص مطلق. فالنظر هو الرؤية بالعين مع التفكر والتدبر، والاستبصار هو الفهم والتحليل والتفسير والتطبيق والنقد والتقوم عن طريق استخدام كل قوى الإدراك الظاهرة والباطنة التي منحها الله للإنسان.

ويعزز لنا القرآن الكريم هذا التفريق الواضح بين كلمتي «نظر» و«أبصر» أي بين «النظر» الذي هو مجرد الإدراك بالعين للأشياء، ومنها الكلمات والجمل المطبوعة على الصفحة البيضاء، وبين «الإبصار» الذي هو الفهم الشامل الكامل لكل ما يراه الإنسان. يقول جل شأنه: «وإن

تدعوهم إلى الهدى لا يسمعوا، وتراهم ينظرون إليك وهم لا يبصرون» (الأعراف: ١٩٨).

فجهلاء الماضي كجهلاء الحاضر يرون الحق (ينظرون إليه)، ولا يتدبرونه (لا يبصرونه).

ولو تدبرنا قول الله تعالى:

«ومنهم من يستمعون إليك، أفأنت تسمع الصم ولو كانوا لا يعقلون؟! ومنهم من ينظر إليك، أفأنت تهدي العمي ولو كانوا لا يبصرون؟» (يونس: ٤٢ــ٤٣).

لوجدنا أنه بالرغم من أنهم «ينظرون» أي يرون دلائل الحق ناصعة أمامهم، إلا أنهم كالعميان، بل هم أحط، لأن العميان لا «ينظرون» ولكنهم «يبصرون». أما هؤلاء فهم «ينظرون» ولا «يبصرون» دلائل وجود الله ووحدانيته، وقدرته وإرادته.

وهؤلاء جميعًا يقول الله فيهم:

«ولقد ذرأنا لجهنم كثيرًا من الجن والإنس، لهم قلوب لا يفقهون بها، ولهم أعين لا يبصرون بها، ولهم آذان لا يسمعون بها.. أولئك كالأنعام بل هم أضل، أولئك هم الغافلون» (الأعراف: ١٧٩). فالغافلون هؤلاء لهم أعين «ينظرون» بها، ولكنهم بالتأكيد لا «يبصرون» بها، وإلا لما وصفهم الله بالغفلة، وأنهم أضل من الأنعام.

إن المسلم الحق ــ إذن ــ هو قارئ بصير. والقارئ البصير هو الذي يتمتع بالمهارات القرائية التالية:

١ــ تذكر جزئيات المادة المقروءة وفهم معناها.

٢ــ تحليل وتفسير هذه المادة.

٣ــ نقد المادة المقروءة في ضوء المعايير الموضوعية مثل:
(أ) التشريعات الإلهية.

(ب) والحقائق العلمية.
(جـ) والواقع الموضوعي.
(د) والخبرة الإنسانية.

٤ـ تقويم المادة المقروءة: أي تشخيص جوانب القوة وجوانب الضعف فيها، وتعزيز جوانب القوة، وعلاج جوانب القصور والضعف.

والإنسان المسلم «البصير» يبنى بالتربية والتعليم والتدريب. وكل منهج أو برنامج أو مقرر يمكن أن يساعد في بناء هذا الإنسان البصير. ولا شك ان منهج القراءة من بين أهم وسائل بناء وتربية هذا الإنسان. فهل يقوم منهج القراءة في المرحلة الابتدائية بهذه المهمة؟

عوامل تطور مفهوم القراءة:

وإذا كان هذا المفهوم الإسلامي الشامل للقراءة قديم قدم القرآن الكريم، فإن الإنسان لم يصل إليه من خلال البحث والدراسة إلا في القرن العشرين. فقد كانت القراءة مجرد تعرف ونطق. ولم يصل المفهوم إلى التحليل والتفسير والنقد والتقويم إلا نتيجة للأبحاث والدراسات التي أجريت في هذا القرن، وأيضًا تحت تأثير التفجر المعرفي، والرغبة المتزايدة في ممارسة الحرية والعدالة الاجتماعية، وأيضًا تحت تأثير الرغبة في السلام والحد من انتشار الحروب. وسنلقي الضوء على كل عامل من هذه العوامل فيما يلي:

١ـ الأبحاث والدراسات:

في بداية هذا القرن كانت القراءة لا تعني أكثر من التعرف على الكلمات والحروف ونطقها. لكن الدراسات والأبحاث التي أجريت في العشرينات من هذا القرن بدأت تثبت أن القراءة ليست عملية ميكانيكية مقصورة على التعرف والنطق، وإنما هي عملية معقدة تستلزم الفهم والتحليل والتفسير والاستنتاج.

وكان من نتيجة هذا أن بدأت الدراسات تتركز حول القراءة الصامتة نتيجة الاهتمام بالمعنى في القراءة.

٢ـ التفجر المعرفي:

إن التقدم العلمي وتطبيقاته التقانية قد أدى إلى تقدم الطباعة وإنتاج الكتب. ونتيجة لهذا ظهر الكثير من الكتب والمطبوعات والمنشورات، وأصبحت المطابع تنتج يوميًا آلاف الكتب والمجلات والنشرات في العالم. وقبل ذلك كانت المطابع بدائية وكانت عملية إخراج الكتاب بطيئة، وكان الكتاب قلة، وبالتالي كان إنتاجهم قليلاً، وكان القراء يفترضون صدق الكتاب ويمنحونهم الكثير من الثقة فيما يكتبون. وعلى هذا فقد كان الكتاب مصدر صدق ومحل ثقة القراء. أما اليوم، وبعد أن كثر الكتاب وكثرت الأفكار والنظريات والكتب والمطبوعات، وبعد أن أصبح من الكتاب من هو جيد، ومنهم من هو رديء، ومنهم من قد يدس سمومه في كتاباته وأفكاره محاولاً زحزحة الناس عن أفكارهم، وإبعادهم عن مواقفهم، وتحويلهم عن معتقداتهم إلى معتقدات أخرى. بعد كل هذا، كان لابد من حماية الناس وتحويل مصدر الثقة والصدق من الكاتب إلى القارئ. وعلى هذا فقد أمسك القارئ في هذا العصر زمام نفسه وأصبح هو مصدر القرار. فما يكتبه الكتاب ليس صدقًا أو كذبًا، ليس صحيحًا أو خاطئًا حتي يحكم القراء أنفسهم بما يرونه فيه.

ولكي يكون الحكم موضوعيًا كان لابد من بناء القارئ الواعي القارئ الجيد، الذي لايتوقف عند حد التعرف والنطق، بل يصل إلى الفهم والسيطرة على مهارات التحليل والتفسير والنقد والتقويم.

٣ـ الرغبة المتزايدة في ممارسة الحرية:

من السمات البارزة في هذا العصر أيضًا تطلع الشعوب إلى المزيد من الحرية والعدالة الاجتماعية. إذ إن كثيرًا من الشعوب ترى أنه لاسبيل إلى تقدمها ورقيها إلا بمزيد من ممارسة الحرية والعدالة الاجتماعية. ولا سبيل

إلى الوصول إلى هذه الغاية إلا بوعي الشعوب نفسها، فالوعي الشعبي هو الضمان الأكبر للحرية المسؤولة. والشعب الواعي هو الشعب الذي يحسن القراءة ويجيدها، فهو يقرأ السطور وما بين السطور، أي أنه يقرأ و يفهم ويحلل و يفسر و ينتقد و يقوّم، و يستطيع أن يتبين السمين من الغث.

٤ ـ انتشار الحروب:

من العلامات البارزة في هذا العصر أيضًا، كثرة الحروب، فلقد شهد هذا القرن الحربين العالميتين، وشهد أيضًا حروبًا إقليمية كثيرة في جميع أرجاء الأرض. وكان من الممكن الإقلال من عدد هذه الحروب لو أن الشعوب وصناع قرارات الحروب كانوا يدركون النتائج المترتبة على قراراتهم بإعلان الحرب. وهذا يتطلب نوعًا من قوة التخيل التي تأخذ في الاعتبار كثيرًا من الحقائق وكثيرًا من الاحتمالات. وقوة التخيل هذه تتطلب كثيرًا من الذكاء والوعي لدى صانع القرار. كما تتطلب الربط بين الحقائق وإدراك العلاقات، ولن يتوفر هذا لصانع القرار إلا إذا كان قارئًا واعيًا ناقدًا لما يدور حوله.

كل هذا يلقى على عاتق المدرسة تبعة، ألا وهي تبعة بناء القارئ الجيد الواعي الذي يقرأ فيفهم ويحلل و يفسر و ينتقد، و يقرأ من أجل الحصول على المعلومات التي تساعده في حل المشكلات التي تواجهه.

وإذا نظرنا إلى حال مدارسنا نجد أنها بعيدة عن هذا المفهوم وخاصة في المرحلة الأولى من مراحل التعليم العام. فهي ما تزال ـ إلى حد ما ـ عند فهم القراءة على أنها تعرف ونطق. أما المدرسة الإعدادية والثانوية فلم تفطن إلى الفهم والنقد في القراءة إلا أخيرًا، ومع ذلك فمعظم مصممي المناهج والمدرسين لا يعرفون كيف يساعدون في أداء هذه المهمة!

أنواع القراءة

تنقسم القراءة من حيث الأداء إلى: قراءة صامتة، وقراءة جهرية. كما تنقسم من حيث الغرض من القراءة إلى: قراءة للدرس والبحث، وقراءة

للاستمتاع، وقراءة لحل المشكلات، وسوف نعرض لكل نوع من هذين النوعين بالتفصيل فيما يلي:

القراءة الصامتة:

قلنا إن القراءة نظر واستبصار. وتشترك القراءة الصامتة مع القراءة الجهرية في هذا وتنفرد الجهرية بالنطق.

ونحن لو تأملنا الأسلوب الذي نستخدمه في القراءة في حياتنا اليومية خارج المدرسة أو بعد الانتهاء من مراحل التعليم كلها أو بعضها، لوجدنا أن معظم قراءاتنا صامتة. وفي هذا النوع من القراءة يدرك القارئ الحروف والكلمات المطبوعة أمامه ويفهمها دون أن يجهر بنطقها. وعلى هذا النحو يقرأ التلميذ الموضوع في صمت ثم يعاود التفكير فيه ليتبين مدى ما فهمه منه. والأساس النفسي لهذه الطريقة هو الربط بين الكلمات باعتبارها رموزاً مرئية، أي أن القراءة الصامتة مما يستبعد عنصر التصويت استبعادًا تامًا(٤).

أهداف تدريس القراءة الصامتة ومزاياها:

بينت البحوث التربوية والنفسية أن القراءة الصامتة تحقق الأغراض التالية:

١- زيادة سرعة المتعلم في القراءة مع إدراكه للمعاني المقروءة. وقد ظهر من خلال تطبيق اختبارات القراءة على التلاميذ أنهم عندما يجيبون عنها في صمت يستغرقون وقتًا أقصر مما لو أجابوا عنها جهرًا، وأن القراءة الصامتة لا تعرقل الفهم.

٢- العناية البالغة بالمعني، واعتبار عنصر النطق مشتتًا يعوق سرعة التركيز

(٤) انظر: جابر عبدالحميد وآخرون، الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية وأدب الأطفال، طبعة ١٩٨١-١٩٨٢، مرجع سابق، ص٤٣.

على المعنى، والالتفات إلى الخبرات الفنية التي تتاح للقراءة الصامتة.

٣- إنها أسلوب القراءة الطبيعية التي يمارسها الإنسان في مواقف الحياة المختلفة يوميًا. ولهذا يجب التدريب عليها وتعليمها للأطفال منذ الصغر.

٤- زيادة قدرة التلميذ على القراءة والفهم في دروس القراءة وغيرها من المواد، وهي تساعده على تحليل ما يقرأ والتمعن فيه، وتنمي فيه الرغبة لحل المشكلات. والقراءة الصامتة من أهم الوسائل التي تحقق للقارئ كثيرًا من الأهداف، لأنها تيسر له اشباع حاجاته وتنمية ميوله وتزوده بالحقائق والمعارف والخبرات الضرورية في حياته.

٥- زيادة حصيلة القارئ اللغوية والفكرية، لأن القراءة الصامتة تتيح للقارئ تأمل العبارات والتراكيب وعقد المقارنات بينها، والتفكير فيها، مما ينمي ثروته اللغوية، كما أنها تيسر له الهدوء الذي يمكنه من تعمق الأفكار ودراسة العلاقات بينها.

٦- إنها تشغل تلاميذ الفصل جميعًا وتعودوهم الاعتماد علي النفس في الفهم كما تعودهم حب الإطلاع، وفيها مراعاة للفروق الفردية بينهم، إذ يستطيع كل فرد أن يقرأ وفق المعدل الذي يناسبه.

طريقة تدريس القراءة الصامتة:

بالرغم من الأهمية الكبرى للقراءة الصامتة، إلا أنه يلاحظ عدم اهتمام مدارسنا بهذا النوع من القراءة ولا بطريقة تدريسها. ويتلخص أسلوب تعليم القراءة الصامتة للمبتدئين فيما يأتي:

١- يمهد المعلم للدرس بمناقشة شفهية تتناول الكلمات التي يراد قراءتها بحيث لا يرى التلاميذ هذه الكلمات في أثناء المناقشة الشفوية.

٢- تعرض على التلاميذ الأشياء والصور مع مراعاة ألا يلفظوا بأي صوت وإنما ينظرون إلى الشيء أو الصورة ثم إلى الكلمات المكتوبة أسفلها

و يفكرون في المعنى حتي يتم الربط بين الرمز ومعناه على نحو مباشر.

٣ـ يلجأ بعض المعلمين إلى استخدام بطاقات على كل منها جملة مثل (افتح النافذة ـ أغلق الباب ـ أكتب إسمك على السبورة) و يعرض المعلم البطاقة على التلميذ دون قراءتها، ثم يقوم التلميذ بتنفيذ ما ورد فيها من تعليمات.

٤ـ يستطيع المدرس أن يدرب تلاميذه على التميز بين البطاقات، فيعرض عليهم بطاقتين، في الأولي: افتح الباب والثانية افتح النافذة، ليختار واحدة و ينفذ ما ورد بها من تعليمات، وفي ضوء سلوكه يستوثق المعلم من قدرته على تمييز ما يقرأ.

و يتلخص تعليم القراءة الصامتة للمتقدمين نسبيًا، يعني في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي وما بعدها كما يأتي:

١ـ يتم اختيار المعلم لموضوع القراءة الذي يتلاءم مع مرحلة نمو التلاميذ العقلي والنفسي والاجتماعي.

٢ـ يلقي المعلم بعض الأسئلة حول أهداف الدرس الرئيسية.

٣ـ يحدد للتلاميذ قدرًا مناسبًا من الوقت لمطالعة الموضوع مطالعة صامتة.

٤ـ مناقشة التلاميذ في الألفاظ والعبارات الصعبة في الدرس.

٥ـ مناقشة التلاميذ في الفكرة العامة للدرس، ثم في أفكاره الرئيسية والعلاقة بينها.

٦ـ يطلب المدرس من التلاميذ أن يقرأوا الدرس مرة ثانية قراءة صامتة لمزيد من الفهم للتفاصيل.

٧ـ مناقشة جزئيات كل فكرة رئيسية، وتحليلها وتفسيرها لمعرفة مدى تسلسل ومنطقية أفكارها.

٨ـ مناقشة جوانب القوة والضعف في الموضوع المقروء من حيث أسلوبه الذي عرض به والمعاني التي وردت فيه.

٩ — تقويم الموضوع، واستخلاص القيم والمبادئ التي يمكن تعلمها منه.
وهنا لا بأس من أن يقوم التلاميذ أنفسهم بوضع أسئلة عن الموضوع الذي قرؤوه وأن يجيبوا عن هذه الأسئلة بأنفسهم.

القراءة الجهرية:

بالرغم من الأهمية الكبرى المعطاة للقراءة الصامتة وأهميتها في عالم اليوم، إلا أن الصغار يحتاجون أيضاً للقراءة الجهرية. فهم يستفيدون تربوياً من قراءة الشعر والنثر والمسرحيات بصوت عال. كما أن القراءة الجهرية تؤدي إلى تذوقهم لموسيقى الأدب، وتحسن نطقهم وتعبيرهم.

والقراءة الجهرية تيسر للمعلم الكشف عن الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في النطق، وبالتالي تتيح له فرصة علاجها. كما أنها تساعده في اختبار قياس الطلاقة والدقة في القراءة.

ولكن القراءة الجهرية فيها كثير من لحظات الثبات، والحركات الرجعية، كما أن وقفاتها أطول. ولهذا فإن القراءة الجهرية أبطأ من القراءة الصامتة. والقراءة الجهرية تستدعي تفسير المقروء للمستمعين، بينما القراءة الصامتة تتم بين المرء ونفسه. والقراءة الجهرية تتطلب المهارات الصوتية، وحسن الإلقاء وتنغيم الصوت لتجسيم المعاني والمشاعر التي قصدها الكاتب(٥). ولهذا فهي ليست بالأمر السهل.

ولكل هذا فمن الضروري أن تكون الكلمات الأولى التي تقدم للطفل عند بدء تعليم القراءة مستمدة من قاموس حديثه. وينبغي أن يجيء نطق الكلمات وقراءة العبارات متناسباً مع معانيها، وأن يكون بطريقة طبيعية بعيدة عن التكلف، وأن يراعى عدم ارتفاع الصوت حتي لا يجهد التلميذ في القراءة. فالقراءة الجهرية تستلزم طاقة كبيرة لتشغيل أجهزة النطق والتفكير والسمع والبصر.

---

(5) Dechant E.V., Improving The Teaching of Reading, op.cit., pp. 22-

أهداف تدريس القراءة الجهرية:

١ ــ القراءة الجهرية ــ كما قلنا ــ تيسر للمعلم الكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق.

٢ ــ هي وسيلة المعلم أيضًا في اختبار قياس الطلاقة والدقة في النطق والإلقاء. وهذه مهارات مطلوبة في مهن كثيرة كالمحاماة والتدريس والوعظ والخطابة وغيرها.

٣ ــ تساعد التلميذ في الربط بين الألفاظ المسموعة في الحياة اليومية والرموز المكتوبة.

٤ ــ في القراءة الجهرية استخدام لحاستي السمع والبصر مما يزيد من امتاع التلاميذ بها، وخاصة إذا كانت المادة المقروءة شعرًا أو نثرًا أو قصة أو حوارًا عميقًا.

طريقة تدريس القراءة الجهرية:

١ ــ تهيئة التلاميذ ذهنيًا ونفسيًا بإثارة مشكلة يمكن حلها بقراءة الموضوع الذي تم اختياره، أو بإلقاء بعض الأسئلة المتصلة بأهداف الدرس.

٢ ــ يقرأ المعلم الدرس كله قراءة سليمة، مع مراعاة أن يكون معدل السرعة في القراءة مناسبًا للتلاميذ.

٣ ــ تقسيم الموضوع إلى جمل أو فقرات وفق محتواها، ويطلب المعلم من التلاميذ أن يقرأ كل منهم جملة أو فقرة.. وهكذا إلى أن ينتهي الموضوع.

٤ ــ تصحيح أخطاء التلاميذ أولاً بأول، بعد الانتهاء من قراءة كل جملة أو فقرة وذلك عن طريق التلاميذ أنفسهم أو بواسطة المعلم، على أن يكون التصحيح منصبًا على الأخطاء الصارخة.

٥ ــ يستعين المدرس بما شاء من الوسائل أو بالسبورة على الأقل.

٦ ــ بعد هذه القراءة، يناقش المدرس التلاميذ، في الفكرة العامة للدرس، ثم الأفكار الرئيسية، ثم الأفكار الجزئية والعلاقات بينها ومدى منطقيتها، ثم يتبع ذلك بنقد الموضوع وتقويمه.

٧ــ يقوم التلاميذ ــ بمساعدة المدرس كلما كان ذلك ضروريًا ــ بوضع أسئلة على الموضوع، والإجابة عنها لمعرفة مدى ما تحقق من أهداف الدرس.

وبصفة عامة فإن على المدرس أن يراعي ما يأتي:

١ــ يلتحق الأطفال بالمدرسة ولديهم حصيلة من المفردات والمعاني. وعلي المدرسة أن تتخذ من هذه الخبرات مادة للحديث ثم للقراءة، فمن الطبيعي أن يكون البدء بالحديث، ثم بعد ذلك تأتي القراءة. والمنطق الطبيعي هنا أن يكون البدء بالقراءة الجهرية.

٢ــ إن معظم الأطفال يمرون بمرحلة يحركون فيها شفاههم، أو يهمسون خلال القراءة الصامتة ومحاولة قمع هذا الهمس قد تعوق فهم التلاميذ.

٣ــ على المعلم أن يهتم بالقراءة الصامتة بما يتناسب مع الحقائق السابقة. وإذا كانت القراءة الصامتة لاتنال حظًا كبيرًا من العناية في السنة الأولي الابتدائية، إلا أن على المعلم أن ينمي هذا اللون من القراءة لدى الأطفال بعد ذلك. والانتقال من القراءة الجهرية إلى القراءة الصامتة ليس أمرًا صعبًا، خاصة بعد أن يتعلم الأطفال المهارات الأساسية للقراءة، لأن الأطفال ــ عندئذ ــ سيميلون بطبيعتهم إلى استبعاد الجهر بالقراءة خاصة عندما يعتمدون على أنفسهم.

٤ــ علي المعلم ألا يسرف في التركيز على نوع من أنواع القراءة ويغفل الآخر، لأن لكل منهما مزاياه كما رأينا.

تقسيم القراءة على أساس غرض القارئ:

وتنقسم القراءة حسب غرض القارئ إلى أقسام كثيرة أهمها ما يأتي:

١ــ قراءة للدرس والبحث.

٢ــ قراءة للاستماع.

٣ــ قراءة لحل المشكلات.

وهذه الأقسام للقراءة ليست منفصلة تمامًا عن بعضها، فقراءة الدرس والبحث مثلاً، ليست على النقيض من قراءة الاستماع. فقد يبدأ الانسان في القراءة للدرس ثم يتحول اتجاهه إلى الاستمتاع والعكس.

وقراءة الدرس تستخدمها قطاعات كبيرة في المجتمع خاصة الطلاب والمثقفين وذوي المطالب المختلفة. فالطلاب يقرؤون للدرس والتحصيل للمعرفة والمعلومات. وبعض الناس يقرؤون المذكرات والتقارير لمعرفة ما فيها والاستفادة به. والبعض الآخر يقرؤون الخرائط واللافتات ونحو ذلك.

أم القراءة للاستمتاع، فهي ذلك النوع من القراءة المرتبط بقضاء وقت الفراغ من العمل الرسمي. وقد أصبح هذا النوع من القراءة ذا أهمية خاصة في الوقت الحاضر نظرًا لتزايد وقت الفراغ من العمل الرسمي لدى بعض الفئات من الناس، الناتج عن إحلال الآلة محل الإنسان في شتى أنواع الأعمال.

والاستمتاع المشروع ليس «فراغًا» في التصور الإسلامي، وإنما هو عمل عبادي، ونشاط إنساني مشروع وضروري، لأنه حاجة إنسانية فطرية، لا تستقيم حياة الإنسان إلا بها. لذلك فإن ما يقوم به الإنسان وقت انقطاعه عن العمل الرسمي هو عمل عبادي طالما كان عملاً غير محرم.. وهذا الوقت الذي يتسلي فيه الإنسان، أو يتريض أو يزور الأقارب أو يعود المرضى، ليس وقت فراغ، ولا يجوز تسميته بذلك. فهذه التسمية هي تسمية غربية حيث اعتبروا هناك أن «العمل» و«الإنتاج» أهم قيمة في الحياة. فالعمل والإنتاج «طاغوت» يعبد من دون الله. فحين يتوقف الإنسان عن «العمل والإنتاج» فهو في فراغ..!

وقد ازدادت رغبة الناس في القراءة للاستمتاع أيضًا نظرًا لتعقد الحياة الاجتماعية وكثرة ما فيها من مشاكل، ونظرًا لرغبة الكثيرين في مزيد من المعرفة والتعلم والتنور.

وهنا ينبغي أن يوفر منهج المدرسة الفرصة التي يطلع فيها المعلم على ميول التلاميذ نحو القراءة ويوجهها الوجهة الصحيحة.

أما بالنسبة للقراءة لحل مشكلة معينة، فهي ذلك النوع من القراءة الذي يتصل برغبة القارئ في معرفة شيء معين والوصول فيه إلى قرار بناء على مجموعة من الحقائق، وذلك كالقراءة للوصول إلى قرار معين في مبدأ من المبادئ الحياتية، أو لتقدير قيمة من القيم الخلقية أو نحو ذلك. وأيضاً كالقراءة لجمع مادة معينة لعمل بحث، أو لإلقاء حديث، أو للاشتراك في مناقشة. وأيضاً قراءة الفرد لخريطة الطرق لمعرفة الطريق الذي يجب أن يسلكه للوصول إلى مكان معين. والحقيقة أن هذا أسلوب جديد من أساليب تعليم القراءة يجب تشجيعه في مدارسنا، لأنه أسلوب يؤدي إلى التعلم الذاتي والاعتماد على النفس والاستقلال والشجاعة في اتخاذ القرار.

أهداف تدريس القراءة

من كل ما سبق يمكن أن نستخلص أن من أهم أهداف تدريس القراءة في الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي ما يأتي:

تكوين العادات الأساسية في القراءة مثل:

١ــ اكتساب عادات التعرف البصري على الكلمات، كالتعرف على الكلمة من شكلها، والتعرف على الكلمة من تحليل بنيتها وفهم مدلولها.

٢ــ فهم الكلمة، والجملة، والنصوص البسيطة.

٣ــ بناء رصيد مناسب من المفردات التي تساعد على فهم القطع التي قد تمتد إلى عدة فقرات.

٤ــ تنمية الرغبة والشوق إلى القراءة والاطلاع، والبحث عن المواد القرائية الجديدة.

٥ــ سلامة النطق في القراءة الجهرية ومعرفة الحروف وأصواتها، ونطقها، وصحة القراءة.

٦ــ التدريب على علامات الترقيم ووظيفتها في القراءة.

كل ذلك من خلال نصوص تتسق مع التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة.

أما في بقية صفوف المرحلة الابتدائية، وفي المرحلتين المتوسطة والثانوية، فإن هذه الأهداف تمتد لتشتمل ما يأتي:

١ــ توسيع خبرات التلاميذ وإغناؤها عن طريق القراءة الواسعة في المجالات المتعددة، التي يهتم بها تلاميذ هذه المرحلة بما يتفق مع طبيعة نموهم، وما يدركونه من مشكلات اجتماعية يواجهونها، وما يفهمونه من حلول إسلامية لهذه المشكلات.

٢ــ تنمية التربية الإسلامية، والنزعة الجمالية لدى التلاميذ، وترقية أذواقهم بحيث يستطيعون اختيار الأساليب الجميلة والتعرف عليها فيما يستمعون أو يقرأون أو يكتبون.

٣ــ تكوين عادات القراءة للاستمتاع أو للدراسة والبحث أو لحل المشكلات. وفي هذا يمكن تدريب التلاميذ على الأسلوب العلمي لحل المشكلات مثل:

(أ) التعرف على المشكلة وتحديدها. (ب) فرض الفروض.
(ج) اختبار صحة الفروض. (د) الوصول إلى النتائج.
(هـ) تعميم النتائج.

٤ــ الاستمرار في تنمية قدرات ومهارات مثل السرعة في النظر والاستبصار في القراءتين الصامتة والجهرية بالإضافة إلى النطق في القراءة الجهرية.

٥ــ إن التفجر المعرفي، والرغبة في الحرية والعدالة الاجتماعية، والثورة العلمية وتطبيقاتها التقانية في عصرنا الحالي، وكذلك تحول موازين الحكم واتخاذ القرار من المتكلم والكاتب في الماضي إلى المستمع والقارئ في الحاضر، كل هذا يحتم علينا أن نضيف هدفًا آخر طالما ضاع وأهمل في تدريسنا للقراءة في مدارسنا ألا وهو: إقدار التلاميذ على تحليل وتفسير المادة المقروءة، ونقدها وتقويمها، ثم قبولها أو رفضها تبعًا لذلك. وهذه هي القراءة الناقدة، التي نحن في أشد الحاجة إلى

تعليم أبنائنا وتدريبهم عليها لكي يصبحوا بنين صالحين وبنات صالحات.

٦ــ تدريب التلاميذ على استخدام المراجع والبحث عن مواد القراءة المناسبة وتدريبهم على عادة ارتياد المكتبات، واحترام الكتب، واحترام وجهات نظر الآخرين إذا كانت لاتتعارض مع منهج الله للكون والإنسان والحياة.

٧ــ تدريب التلاميذ على مهارة الكشف في بعض المعاجم اللغوية التي تفي بحاجاتهم وتمدهم بالثروة اللغوية اللازمة لهم.

محتوى منهج القراءة

أما بالنسبة لمحتوى منهج القراءة، فيجب أن يكون متنوعًا بطريقة تكفل لكل مستوى من مستويات القدرة على القراءة ــ في مراحل التعليم المختلفة ــ فرصة النمو والتقدم.

كما يجب أن تكون هذه المواد مراعية لمستويات النمو والخبرة عند التلاميذ، فلا تقدم موضوعات غريبة في ألفاظها أو غريبة في أفكارها. فالألفاظ الجديدة يجب أن تضاف بحذر وأن تقدم بحكمة تتفق مع مستويات النمو لدى التلاميذ.

ويجب الاهتمام باعطاء مواد قرائية تساعد التلاميذ على فهم التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة، وعلى حل مشكلاتهم، وتساعدهم أيضًا على فهم مايدركونه من مشكلات مجتمعهم، وهذا يعني أن تكون موضوعات القراءة وصفًا دقيقًا للأحداث والمشكلات وليست تصويرًا لأمال بعيدة لا علاقة لها بالواقع.

ولا بأس من تناول القراءة لبعض نصوص الأدب الإسلامي المختارة، والتي تشتمل على ظواهر أدبية وخلقية واجتماعية من مختلف العصور، وتهدف إلى تنمية النزعة الجمالية الأدبية والخلقية لدى تلاميذنا.

إن القراءة نشاط يستلزم تدخل جماع شخصية الإنسان فلم يعد مفهومها

قاصرًا على التعرف والفهم والنطق، فقط، بل تشتمل أيضًا ــ كما سبق أن أوضحنا ــ على كل درجات الاستبصار كالتحليل والتفسير، والنقد، والتقويم.

ولذلك فإن مادة القراءة لابد أن تثير شوق القارئ، وتقديره، وأن تجعله يحس بأهمية مايقرأ في فكره، وعمله، وحياته الاجتماعية، والاقتصادية، والنفسية والروحية.

طرائق تدريس القراءة للمبتدئين

يمكن تقسيم طرائق تدريس القراءة إلى نوعين: طرائق تدريس القراءة للمبتدئين، وطرائق تدريس القراءة لغير المبتدئين. ويمكن تصنيف جميع الطرائق التي استخدمت في تعليم القراءة للمبتدئين إلى طريقتين أساسيتين(٦):

١ ـ الطريقة التركيبية:

وهي تبدأ بتعليم الجزئيات، كالبدء بتعليم الحروف الهجائية بأسمائها، أو بأصواتها، ثم تنتقل بعد ذلك إلى تعليم المقاطع والكلمات والجمل التي تتألف منها. أي أن هذه الطريقة تبدأ من أصغر وحدات ممكنة وتنتقل إلى الوحدات الأكبر. ولما كانت الجزئيات لا معنى لها بذاتها فإن هذه الطريقة لا تركز في البدء على المعنى.

٢ ـ الطريقة التحليلية:

وهي تبدأ بتعليم وحدات يمكن تجزئتها إلى أجزاء أو عناصر أصغر، فإذا بدأت الطريقة بالكلمة فإنه يمكن ردها إلى حروف وأصوات. وعلى هذا يمكن وضعها موضع التحليل. ولما كانت هذه الطريقة تبدأ بالكليات، ثم

---

(٦) وليم. س. جراى: ترجمة محمود رشدي خاطر وآخرون: تعليم القراءة والكتابة، القاهرة، دار المعرفة، ١٩٨١م، الفصل الثاني.

بعد ذلك تحللها إلى أجزائها ثم تعيد تركيبها، ولما كانت هذه الكلمات ذات معنى، فإن هذه الطريقة تركز على المعنى منذ البداية.

ونفصل القول في كل طريقة من هاتين الطريقتين فيما يلي:

الطريقة التركيبية (الجزئية)

هناك طريقتان تندرجان تحت ما يسمي بالطريقة التركيبية، هما:

١ ــ الطريقة الهجائية:

ويطلق على هذه الطريقة خطأ «طريقة الأبجدة»(٧). وهي تقوم على تعليم الطفل الحروف الهجائية بأسمائها بالترتيب (ألف ــ باء ــ تاء ــ ثاء ــ جيم .. إلى ياء) قراءة وكتابة.

فإذا تعلم الطفل حروف الهجاء بأسمائها وصورها، بدأ في ضم حرفين منفصلين لتتألف منها كلمة، فالألف تضم إلى الميم مثلاً لتكوين كلمة (أم)، ثم ينتقل الطفل إلى ضم ثلاثة حروف منفصلة لتكوين كلمة مثل (وَزَنَ) مثلاً، وهكذا يؤلف كلمات أطول، فأطول، ومن الكلمات تتكون جمل قصيرة، فطويلة.

وكان المعلم يعلم الأطفال طريقة نطق هذه الحروف مفتوحة ومكسورة ومضمومة. فيعلمهم ــ مثلاً ــ الباء مع الفتحة، ثم مع الكسرة، ثم مع الضمة، ثم يعلمهم الشدة، والسكون وحروف المد، والتنوين، وأل الشمسية والقمرية .. إلخ.

---

(٧) الترتيب الهجائي هو ترتيب اللغة العربية الذي به تُعَلَّم، وعلى أساسه وضعت المعاجم العربية كلها، ما عدا معجم «العين» الذي وضعه الخليل بن أحمد على أساس الترتيب الصوتي للحروف العربية. أما الترتيب الأبجدي فهو يعود إلى نظام الكتابة الفينيقية الذي اقتبسته بقية اللغات السامية الشقيقة للعربية في الجزيرة العربية والشام والعراق قبل الإسلام. وقد كان مؤلفاً من ست كلمات هي: أبجد، هوز، حطي، كلمن، سعفص، قرشت. وعندما اقتبس العرب هذا النظام أضافوا الحروف العربية الناقصة في كلمتين هما: «ثخذ» و«ضظغ».

ومما يساعد الأطفال على حفظ الحروف ، ضم مجموعات منها إلي بعضها في كلام منظوم مثل قولهم :

صِفْ ذَاثَنَاكم جادَ شخصٌ قد سَمَا   دُمْ طيبًا زِدْ فِي تُقىً ضَعْ ظَالمًا

وقولهم :

طِبْ ثم صِلْ رحمًا تَفُزْ ضف ذَانِعَمْ   دَعْ سُوءَ ظَنٍّ زُرْ شَرِيفًا لِلْكَرَم

٢ ـ الطريقة الصوتية :

تبدأ هذه الطريقة بتعليم الطفل أصوات الحروف بدلاً من أسمائها بحيث ينطق بحروف الكلمة أولاً على انفراد مثل «ز ـ ر ـ ع »، ثم ينطق بالكلمة موصولة الحروف دفعة واحدة ، وهو يتدرج في ذلك . فبعد أن يتدرب الطفل على أصوات الحروف الهجائية ويجيد نطقها مضبوطة فتحًا وضمًا وكسرًا ، يبدأ المعلم في تدريب الطفل على جمع صوتين في مقطع واحد ، ثم ثلاثة أصوات ... إلخ . وهكذا حتى ينتهي إلي تأليف الكلمات من الأصوات ، ثم تأليف الجمل من الكلمات .

وكان التدريب على قراءة الكلمة يتم عادة على النحو الآتي : يدرب المعلم التلاميذ على ذكر صوت الحرف الأول من الكلمة متبوعًا بذكر حركة ضبطه (وَفتحة وَ)، ثم ينطق بالحرف الثاني بنفس الأسلوب (زَفتحة زَ)، ثم الحرف الثالث بنفس الأسلوب (نَ فتحة نَ)، ثم يضم الحروف إلى بعضها وتنتهي العملية بقراءة الكلمة من غير ذكر لأسماء الحروف التي تتألف منها (وَزَنَ).

وهذه الطريقة تتفق مع الطريقة الهجائية في الأساس وهو البدء بالجزء ، وتخالفها في أن الطريقة الهجائية تعنى بتعليم أسماء الحروف ، أما الطريقة الصوتية فترى أن تعليم أسماء الحروف يعوق الطفل في عملية تركيب الكلمة والنطق بها .

ومعظم المعلمين كانوا يمزجون بين هاتين الطريقتين ، فكانوا يستخدمون

اسم الحرف وصوته حسب مقتضيات الموقف التعليمي، وكان الخلاف الوحيد بينهما هو نقطة البداية، هل تكون بأسماء الحروف أم بأصواتها ؟

مزايا الطريقة التركيبية :

وللطريقة التركيبية مجموعة من المزايا أهمها ما يلي :

١ــ **إنها لا تكلف المبتدئ مشقة كبيرة لبساطتها، فالحروف الهجائية** محدودة في عددها، وليس من الصعب حفظها والربط بينها وبين أصواتها .

٢ــ إنها تتفق مع المنطق، حيث يحدث التدرج والانتقال من الجزء إلى الكل ومن الحروف إلى الكلمات، ثم إلى الجمل .

٣ــ إنه متى أتقن الطفل تعلم الحروف وأصواتها فإنه يستطيع أن يتعرف على جميع الكلمات لأنها تتألف من هذه الحروف، وفي هذا توفير للوقت والجهد(٨) .

عيوب الطريقة التركيبية :

وللطريقة التركيبية عيوب كثيرة، أهمها ما يلي :

١ــ أن أسماء الحروف الهجائية لا تعني شيئًا بالنسبة للطفل، ولا ترتبط بأشياء لها معنى لديه ارتباطًا طبيعيًا . ولا أدل على ذلك من أننا نجد أن بعض الآباء حين يريدون التحدث حول أمر من الأمور لا يريدون لطفلهم الصغير فهمه، يلجؤون إلى تهجي الكلمات دون نطقها . فالطريقة الهجائية تحول دون الطفل ومعرفة الكلمة ومعناها .

٢ــ لا يستطيع الطفل تعلم القراءة بمجرد نطق أسماء حروف الكلمة إذ ينبغي أن يتوصل بطريقة ما إلى نطق الكلمة ككل، وهذا ما ينبغي أن تنتهي إليه الطريقة الهجائية إذا أريد للتلميذ أن يتعلم القراءة . وإذا كان الأمر كذلك فلماذا لا نبدأ بالكلمة ونؤجل تهجيها إلى مرحلة

---

(٨) انظر محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مرجع سابق، ص ١٥٠ .

تالية؟ وتدل الدراسة النفسية لظاهرة الإدراك أن الكل سابق في إدراكه على الجزء، بل وأن الجزء، يتحدد معناه من الكل الذي ينتمي إليه.

٣ـ الأطفال الذين يتعلمون بالطريقة الهجائية، قد يجيدون النطق بالكلمات لأنهم تعودوا أن يفحصوا بدقة عناصر الكلمة، ولكنهم لا يهتمون بمعنى المقروء اهتمامًا كافيًا، كما أن معدل سرعتهم في القراءة منخفض جدًا.

٤ـ تعاني الطريقة الصوتية من وجود كلمات تشتمل على صوت الحرف المتحرك ولكن رسمها مختلف، مثال ذلك أن نطق كلمة «على» وهي حرف جر هو نفس نطق كلمة «علا» الفعل. ويلاحظ اختلاف العلاقة الدالة على الصوت من حيث الرسم وهذا يربك الطفل.

٥ـ إن نطق التلاميذ الذين يتعلمون بالطريقة التركيبية (هجائية كانت أو صوتية) مفكك ومجزأ، فهم ينطقون الكلمة حرفًا حرفًا، وقد يتحفظ التلاميذ في قراءة الكلمة إذا لم تكن حروفها مشكولة، وذلك لأنهم لا يسترشدون بمعنى الكلمة لينطقوا بها، وإنما ينصرف اهتمامهم إلى كل جزء من أجزاء الكلمة على حدة، كما يقرؤون الجملة كلمة كلمة.

٦ـ إن الطريقة التركيبية تركز على اكتساب المهارات الآلية كأداة لتعليم التلميذ القراءة، وليس فيها ما يرتبط بنموه ككل. وينبغي أن يرتبط النمو القرائي بنشاط التلميذ، ولعبه مع أقرانه، وما يقوم به من رحلات، وما يمر به من خبرات شخصية، ولا يمكن أن يتحقق هذا الربط إذا كان التركيز على الحروف والأصوات، أي على المهارات الجزئية الآلية وليس على الخبرة والمعنى.

الطريقة التحليلية (الكلية)

وهذه الطريقة تشتمل على عدة طرائق من أهمها: طريقة الكلمة،

وطريقة الجملة، والطريقة المعدلة وسوف نفصل القول في كل طريقة من هذه الطرائق الثلاث فيما يلي:

١ ــ طريقة الكلمة:

وتبدأ بتعليم الكلمات قبل الحروف، أي أنها على عكس الطريقة التركيبية. وطريقة الكلمة في أساسها طريقة (انظر وقل). وهي تستلزم عادة أن نعرض على الطفل عددًا من الكلمات أولاً، وأن نختار هذه الكلمات بحيث يمكن تركيبها بسهولة لتصبح جملاً وقصصًا صغيرة مثل: يتعلم ــ التلميذ ــ عادل ــ دخل المدرسة. وبعد فترة يكون منها جملة قصيرة مثل «عادل دخل المدرسة». ولو وضحنا الكلمات بالصور المناسبة لتعلم التلميذ الكلمات بسرعة واستطاع أن يستمتع بخبرة قراءة القصص السهلة منذ البداية.

فطريقة الكلمة تبدأ بالكلمة، ثم تجريد الكلمة إلى حروف، ثم تكوين كلمات جديدة من الحروف المجردة، ومن الكلمات الجديدة، تتكون الجمل القصيرة المناسبة.. وهكذا.. وطريقة الكلمة من أسرع طرق تعليم المفردات الأساسية للقراءة وهي طريقة مباشرة إذا قورنت بالطرائق الأخرى في تعليم التلميذ عملية القراءة.

٢ ــ طريقة الجملة:

الهدف من هذه الطريقة ليس تعليم التلميذ وحدة يستطيع أن يلم بها بعينيه، بل وحدة قائمة على فكرة. والمبدأ الذي نلاحظه في تدريس القراءة هنا هو أن الأشياء تلاحظ ككليات، وأن اللغة تخضع لهذا المبدأ. ومن المسلم به أن مادة العقل هي الأفكار في علاقاتها الكاملة، وأن الفكرة هي وحدتها ولذلك ينبغي أن نسلم بأن الجملة هي وحدة التعبير. والمبدأ الثاني هو أن أجزاء الشيء لا يتضح معناها إلا بانتمائها إلى الكل.

وعلى هذا فإن الكلمات لا يتضح معناها إلا بانتمائها إلى الكل، ولا يتحدد معناها تحديدًا كاملاً إلا إذا انتظمت في جملة.

وخطوات السير في الدرس حسب هذه الطريقة هي كما يلي:

١ـ يبدأ المعلم المناقشة مع الأطفال حول صورة معينة، ثم يؤلف الأطفال الجمل التي تناسب هذه الصورة، ويختارون من هذه الجمل مايكتب تحت هذه الصورة.

٢ـ ثم يبدأون بعد ذلك في التدرب على المزاوجة بين عدة جمل والصور التي تلائمها للتعرف عليها.

٣ـ في هذه المرحلة يدرب التلاميذ على قراءة الجملة وفهم معناها دون ارتباطها بصورتها.

٤ـ وبعد أن يتعلم الطفل عددًا من الجمل، يطلب منه أن يتعرف على كلمات مفردة واردة في هذه الجمل.

٥ـ ثم يقوم المعلم بتجريد هذه الكلمات إلى حروفها وأصواتها ويدرب تلاميذه على نطقها وكتابتها.

٦ـ **ثم يدربه بعد ذلك على تأليف كلمات جديدة من هذه الحروف، ومن الكلمات الجديدة جملاً جديدة.. وهكذا.**

٧ـ بعد ذلك يمكن أن نقدم للتلميذ كتيبات يستطيع أن يقرأ فيها جملاً مشابهة وأن يتعرف على الكلمات الجديدة، ويفهم معناها من خلال استخدام السياق.

مزايا الطريقة التحليلية:

ولهذه الطرائق الثلاث السابقة كثير من الأنصار وبخاصة بين الأجيال الحديثة من المدرسين، وهم يرون فيها كثيرًا من المزايا. ومن أهم المزايا مايأتي:

١ـ أنها تسهل عملية تعلم القراءة، لأنها تتمشى مع الطريقة الطبيعية التي يدرك بها الإنسان الأشياء ويتعلمها.

٢ـ **أنها تستغل دوافع المتعلم وطاقاته بما تقدمه إليه من جمل وكلمات تتصل بخبراته وأغراضه وتتلاءم مع قدراته واستعداداته.**

٣ـ أن اهتمامها بالمعنى منذ البداية في تعلم القراءة يكون عند المتعلم الميل إلى البحث عن المعنى، والاهتمام بالموضوع أثناء القراءة.

٤ـ أنها تعود المتعلم السرعة والانطلاق في القراءة كنتيجة طبيعية لإقباله على القراءة وفهمه لما يقرأ وتعوده تعرف الكلمات من النظرة الأولى.

عيوب الطريقة التحليلية:

وبالرغم من هذه المزايا فلم تسلم هذه الطرائق من العيوب:

١ـ وأول هذه العيوب، أنها تتطلب في المعلم إعدادًا خاصًا، وقدرة خاصة على استخدام الكتاب المدرسي وتطويعه. كما أن المعلم لابد أن يكون عارفًا بالأسس التي تقوم عليها هذه الطرائق، ومدربًا على تطبيقها.

٢ـ إنها لا تعنى عناية خاصة بالمهارات اللازمة للتعرف على الحروف، وهذا يؤدي إلى عدم التعرف الكافي على الكلمات.

ولكن إذا فهمنا أن القراءة تتطلب الإدراك والاستبصار كمهارتين أساسيتين، إذًا فأي قصور في التعرف على الكلمات والحروف يعتبر خطأً جسيمًا وعيبًا في تدريس هذه الطريقة لا في الطريقة نفسها.

الأدوات والوسائل التي تعين في تعليم القراءة للمبتدئين:

هناك وسائل كثيرة تعين في عملية القراءة والكتابة للمبتدئين، ومن أهم هذه الوسائل:

أولاً ـ البطاقات:

فالبطاقات من الوسائل الفعالة التي تساعد في تعليم الأطفال: القراءة والكتابة، وذلك من خلال مواقف وأنشطة فعالة، ومشوقة. ومن أمثلتها:

١ ـ بطاقات الأسماء:

وتكتب فيها أسماء الأطفال بحيث يكون لكل طفل ثلاث بطاقات،

يكتب في كل واحدة منها اسمه ثم يلصق واحدة من البطاقات الثلاث ، والثانية تبقي معه ، والثالثة مع المعلم وتستخدم هذه البطاقات بطرق مختلفة ، ويتم تدريب التلاميذ عليها كأن تختلط ببطاقات الأطفال ، ويتم التعرف عليها بواسطة التلاميذ بحيث يستخرج كل تلميذ بطاقته من بين البطاقات المختلفة .

٢ــ بطاقات أسماء الأشياء :

تكتب بطاقات بأسماء محتويات حجرة الدراسة ، أو بأسماء الأشياء التي يعرفها التلاميذ ، كالباب والشباك والسبورة . وتلصق كل بطاقة على مسماها . ومثل هذه البطاقات تساعد الأطفال على التعرف على الكلمات والربط بين الأشياء وأسمائها .

٣ــ بطاقات تنفيذ الأوامر :

وهي بطاقات يكتب عليها أوامر ، مثل اجلس ، قف ، ارفع أصبعك ، افتح الباب .. إلخ . يقرأ كل تلميذ بطاقته بطريقة صامتة ، ثم ينفذ ما جاء بها .

٤ــ بطاقات الكلمات والجمل المتماثلة :

وهي بطاقات مكتوب فيها كلمات وجمل ، توزع على التلاميذ ويكتب المعلم ، الكلمة أو الجملة على السبورة ، وعلي التلميذ أن يضاهي بين البطاقة الموجودة معه وبين ما هو مكتوب علي السبورة .

٥ــ بطاقات الأسئلة والأجوبة :

تكتب مجموعة من البطاقات بعدد تلاميذ الفصل . في نصف هذه البطاقات أسئلة ، وفي النصف الآخر اجابات عن هذه أسئلة . وتوزع البطاقات بحيث يقرأ كل تلميذ من التلاميذ الذين معهم أسئلة بطاقته ، ويرد عليه التلميذ الذي معه بطاقة الإجابة الصحيحة على هذا السؤال .

٦ـ بطاقات القصص القصيرة المجزأة:

وفي هذه البطاقات أجزاء من قصة، يطلب من كل تلميذ أن يعيد ترتيب هذه البطاقات بحيث تكون القصة.

٧ـ بطاقات القصة الناقصة:

وهي بطاقات كتب على كل منها قصة قصيرة مجهولة النهاية وعلى كل تلميذ أن يكمل القصة التي معه.

وللبطاقات عدة مزايا، من أهمها:

(أ) حث التلاميذ على زيادة معدل سرعتهم في القراءة.
(ب) مزج اللعب بالتعليم.
(جـ) التعليم عن طريق النشاط.
(د) التدريب على عدد من المهارات الأساسية، كالتعرف على الكلمات والفهم وحسن الإلقاء وسلامة النطق، وسلامة الهجاء، وتنمية أساليب التعبير.

ثانياً ـ لوحات الخبرة:

سبق أن أوضحنا أن القراءة لابد أن تعتمد على خبرات التلاميذ في اختيار مادتها. وأن نشاط التلاميذ الذي يقومون به من رحلات وزيارات أو مشاهدة أفلام أو خلاف ذلك يجب أن تتكون منه مادة القراءة. أي أن التلاميذ قد يدونون ما فعلوه في ممارسة نشاط معين على لوحة من الورق المقوى، وتسمي هذه، لوحة الخبرة.

فقد يقوم المدرس بعد زيارة متحف أو حديقة، بإلقاء بعض الأسئلة عن هذه الزيارة، بماذا تسمي؟ وقد يقول أحد التلاميذ نسميها «زيارة إلى متحف العلوم» وقد يقول آخر نسميها «زيارة إلى حديقة الحيوان» ويقوم المدرس بتدوين ذلك. ويقوم التلاميذ بقراءته بعد ذلك.

ويجب أن يراعي في هذا النشاط ما يأتي :

١ ـــ أن تسجل الجمل التي نطق بها التلاميذ كما هي قدر المستطاع .

٢ ـــ أن يراعي عند تدوين هذه الجمل أن تتكرر فيها الكلمات المراد التعرف عليها بقدر كاف . وألا تكون الكلمات الجديدة من الكثرة بحيث تصبح فوق طاقة التلاميذ .

٣ ـــ أن تكتب هذه الجمل والكلمات بخط النسخ الواضح ، وأن يتابع التلاميذ كتابتها بأبصارهم .

٤ ـــ أن تلصق على اللوحة صورة من اختيار التلاميذ تعبر عن الرحلة أو الزيارة أو النشاط الذي قام به التلاميذ .

ثالثًا ـــ وسائل أخرى تعين على القراءة :

هناك أدوات ووسائل أخرى تعين في تعليم القراءة ، وهي عبارة عن وسائل سمعية وبصرية كالصور والأفلام والتسجيلات ، والرسوم البيانية والخرائط ، والكرة الأرضية ، والبرامج الإذاعية والمتلفزة .. إلخ . وفي استخدام هذه المعينات السمعية والبصرية يجب أن يراعى ما يأتي :

١ ـــ أن هذه الوسائل أدوات معينة فقط ، وأنها تساعد المدرس في عمله ، ولكنها ليست بديلة له .

٢ ـــ أن هذه المعنيات التي يستعين بها المدرس يجب أن تكون ملائمة لمستوى التلاميذ .

٣ ـــ أن تكون ميسرة ومتاحة ، ويسهل العثور عليها .

كتب القراءة في المرحلة الابتدائية والأسس التي تبنى عليها

الهدف من كتب القراءة ، هو اتاحة الفرصة لدى تلاميذ هذه المرحلة أن ينموا نموًا كاملاً شاملاً . وأن تنمو لديهم الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة .

وأن يتدربوا على أهم مهاراتها التي هي التعرف على الكلمات والجمل، والفهم الكامل الواعي لما يقرؤون.

ومن أهم أهداف هذه الكتب أيضًا مساعدة التلاميذ على تكوين ثروتهم اللغوية التي تساعدهم وتيسر لهم عملية التعلم، كما تفيدهم في التعرف على مشكلات حياتهم، وقضاء أوقات فراغهم بطريقة مفيدة وفعالة.

وإذا أريد لهذه الكتب أن تؤدي دورها بفعالية، وأن تحقق الغرض منها، فإنه يجب أن يراعى فيها ما يأتي:

أولاً ــ من حيث المحتوى:

يجب أن يكون محتوى هذه الكتب مبنيًا على خبرات وأنشطة التلاميذ، ومايدركونه من مشكلات مجتمعهم. وللوصول إلى هذا لابد من دراسة ميول واتجاهات التلاميذ في هذه المرحلة، للتعرف على مستوياتهم، وما يشغلهم من القضايا، وما يهتمون به منها. كما يجب أن تكون الكتب واضحة مزودة بالصور والرسومات الجميلة الملونة والجذابة التي تثير شوق التلاميذ إلى القراءة.

ثانيًا ــ من حيث الأسلوب:

ينبغي أن يكون أسلوب الكتاب واضحًا، وأن يحتوى على مجموعة من الدروس ذات الجمل القصيرة المعبرة عن خبرات مر بها التلاميذ في حياتهم. كما ينبغي أن يتجنب الكتاب أسلوب التقرير، وأن يكون متنوعًا في أسلوبه. كما يجب أن تكون وقائع القصص واضحة ومشوقة وبعيدة عن التعقيد.

ثالثًا ــ من حيث المفردات:

ينبغي أن تراعي كتب القراءة معدل تقديم المفردات الجديدة، وتكرارها بالطريقة التي تكفل تثبيتها، وبحيث تساعد على فهم الجمل المركبة،

والقصص. وهنا يجدر القول بأن الصفحة يجب ألا تزيد الكلمات الجديدة فيها عن كلمتين أو ثلاثة على الأكثر، وأن تتكرر هذه الكلمات بما لا يقل عن ١٥ مرة بعد تقديمها لأول مرة. وينبغي هنا أن ندرك أن الإكثار من الكلمات الجديدة بما يفوق طاقة التلميذ يصرفه عن المعنى والاهتمام به.

رابعًا ــ الخط والصور:

يجب أن يكون الخط الذي كتب به الكتاب مناسبًا بالقدر الذي يلائم الأطفال ويساعدهم علي التعرف على الكلمات والجمل. أما بالنسبة للصور فيجب أن تكون واضحة ومعبرة عن الموضوع أو الدرس بحيث يدرك التلميذ المعنى مستعينًا بالصورة. والصور الملونة أكثر إثارة وجاذبية بالنسبة للتلميذ عن الصورة غير الملونة.

مراحل التدرج في القراءة:

هذا ويجب أن تتدرج كتب القراءة من السهولة إلى الصعوبة بالقدر الذي يتناسب مع قدرات التلاميذ في كل مرحلة من مراحل النمو القرائي. وهذه المراحل كما يأتي:

١ ــ مرحلة الاستعداد للقراءة:

هذه هي المرحلة التي تسبق مرحلة الالتحاق بالمدرسة الابتدائية. وفي هذه المرحلة يكتسب التلاميذ الخبرات المباشرة، ويتلقون التدريبات التي تعدهم وتثير شغفهم إلى تعلم القراءة.

إن القدرة على فهم الكلام المسموع، والكفاية في استخدام اللغة في التحدث دليل علي استعداد الطفل للقراءة. ولاشك أن الأسرة تلعب دورًا هامًا في هذا المجال. كما أن برنامج دور الحضانة ومايقدمه من أنشطة وقصص وحكايات مناسبة ينمي أيضًا هذا الاستعداد. كما أن نشاط الطفل اللغوى في المنزل وإشراك أبويه له في الحديث والمناقشة، والخروج من العزلة، وبالتالي الاستعداد للقراءة.

وهناك مجموعة من التدريبات ينبغي تعليمها للأطفال في هذه المرحلة.

ومن هذه التدريبات ما يأتي:

أ ــ التدريب على إدراك الألوان والتمييز بينها. والتدريب المفيد هو الذي يقوم فيه الطفل بدور فعال، كأن يأتي بألوان مختلفة ويقوم بتلوين صور وأشكال بنفسه. وهناك كتب وكراسات معدة لهذا الغرض.

ب ــ أن يشجع الأطفال على وصف الصور والأشكال بالحديث عنها أو محاكاتها بالرسم.

جـ ــ أن يدرب الأطفال على القراءة من اليمين إلى الشمال، وهذا يستلزم تدريبهم على الاتجاهات المختلفة أولاً.

د ــ ينبغي تعويد الطفل على أهمية الحصول على الكتاب، بأن يأخذه والده إلى المكتبات، ودور عرض الكتب، ليختار منها ما يناسبه وأن يقرأ لهم هذه الكتب.

٢ ــ مرحلة قراءة مادة مبسطة:

وفي هذه المرحلة نبدأ فيها بتعليم التلاميذ مهارتي التعرف على الكلمة وفهمها والتعرف على الجملة وفهمها، والتعرف على الحروف وتجريدها، وذلك في بداية المدرسة الابتدائية.

٣ ــ مرحلة التقدم السريع:

وقد تمتد هذه المرحلة إلى السنة الرابعة من المدرسة الابتدائية ويحقق التلاميذ خلالها تقدمًا سريعًا في مهارتي التعرف والفهم في القراءة عمومًا، والنطق في القراءة الجهرية.

٤ ــ مرحلة القراءة الواسعة:

وهذه المرحلة تمتد من السنوات الأخيرة من المرحلة الابتدائي إلى نهاية مرحلة التعليم الثانوي، حيث تتسع مجالات القراءة عند الأطفال لتشمل

بعض المواد المبسطة الشائعة بين الكبار، وبعض المشكلات الاجتماعية التي يدركها تلاميذ هذه المرحلة.

أخطاء التلاميذ في القراءة وطرق اصلاحها:

يتعرض التلاميذ لبعض الأخطاء في القراءة. وعلى المدرس أن يتعرف على هذه الأخطاء، ليستطيع القيام بتشخيصها، ثم علاجها بالشكل الذي يتلاءم مع كل خطأ. وفيما يلي بعض الأخطاء التي تحدث من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

١ ــ صعوبة الكلمات الجديدة:

على المدرس أن يحدد الكلمات الجديدة قبل أن يقدمها إلى التلاميذ داخل الدرس وأن يحاول تخفيف هذه الصعوبة بالاستعانة بما يوضح معناها عن طريق الصور والرسوم .. الخ.

وهناك صعوبات خاصة باللغة العربية نفسها. ومن أهم هذه الصعوبات:

أ ــ تعدد صور الحرف الواحد وأشكاله في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها مثل (الكاف والعين).

ب ــ تشابه كثير من الحروف، مثل (ج ــ ح ــ خ)، (ب ــ ت ــ ث)..

جـ ــ تقارب أصوات بعض الحروف مثل (ط ــ ت)، (س ــ ص)، ذ ــ ظ).

د ــ الحروف التي تكتب ولا تنطق، والحروف التي تنطق ولا تكتب.

٢ ــ عجز التلميذ عن أداء المعنى:

قد يكون ذلك راجعاً إلى عدم معرفة التلميذ، من أين تبدأ الجملة وأين تنتهي. وهنا يلزم التدريب على علامات الترقيم من نقط وفواصل منقوطة،

وفواصل بدون نقط . وأن يدرب التلميذ على أن يبدأ القراءة من بداية الجملة ، وألا يتوقف إلا عند الفاصل أو في نهاية الجملة . وهنا يلزم أن تكون المادة المقروءة مكتوبة بأسلوب جيد ، وجمل قصيرة ، وأن تكون خالية من الجمل الاعتراضية ، والاستطراد كما سبق القول .

٣ ـ تكرار الكلمة الواحدة كثيرًا :

وقد يكون هذا راجعًا إلى صعوبة الكلمة الآتية بعدها ، أو إلى اضطراب في حركة العين . ويمكن علاج هذا عن طريق إيضاح المعاني وتدريبه على قراءة المواد السهلة ذات المعاني الواضحة لديه .

٤ ـ الإبدال :

كأن يضع التلميذ حرفًا مكان آخر بأن يقرأ كلمة (يعفو) (يفعو) بوضع الفاء مكان العين وهكذا . ومما يساعد على علاج هذا ، أن تكون المادة المقروءة سهلة بالنسبة للتلاميذ ، بحيث يستطيع التلاميذ قراءة الكلمات وفهم معانيها من السياق ، كما يعالج هذا أيضًا عن طريق تنمية مهارة الفهم والاستبصار .

٥ ـ القلب :

وينشأ عن وضع كلمة مكان كلمة أخرى ، كأن يقرأ التلميذ مثلاً : «على عزم أهل القدر تأتي العزائم» بدلاً من «على قدر أهل العزم تأتي العزائم» . وقد يكون ذلك لتفاوت الكلمات والأصوات التي تتألف منها الجملة حسب أهميتها عند القارئ ، فالكلمات ذات الأثر الأكبر عند الطفل تسبق الأخرى أحيانًا . وعلاج ذلك يكون بالتأني في القراءة وتأمل المعنى .

٦ ـ الحذف :

قد يقرأ التلميذ مع نسيان بعض الكلمات أثناء القراءة . وقد يكون ذلك نتيجة ضعف الإبصار ، أو السرعة ، أو فهم المعنى من السياق بصرف النظر

عن الكلمة المحذوفة . ولعلاج هذا الخطأ ، يجب تدريب التلميذ على التأني في القراءة والتدرب على الفهم ، والدقة في القراءة .

٧ــ القراءة المتقطعة :

ويكون ذلك نتيجة لعدم فهم وظيفة علامات الترقيم ، أو عدم الفهم الكامل للمقروء . وعلاج ذلك يكون بتدريب الأطفال على كيفية القراءة الصحيحة من أول الجملة والوقوف عند الفواصل والنقط . ويساعد على هذا أيضاً ، أن تكون مادة القراءة سهلة بالنسبة للتلميذ ومكتوبة بطريقة صحيحة .

تدريس القراءة لغير المبتدئين

تحضير الدرس وخطوات السير فيه :

إن درس القراءة لا يبدأ في حجرة الدراسة أمام التلاميذ ، وإنما يكون قد بدأ قبل ذلك ــ مع المدرس الجاد ــ بيوم أو أكثر . فقبل تنفيذ الدرس في حجرة الدراسة تكون هناك مرحلة تخطيطية ، حيث يجلس المدرس مع نفسه يقرأ الدرس قراءة متأنية ، ويفكر فيه وفي كل جزئياته ، وربما استشار في ذلك بعض المراجع والمعاجم لتفسير ما غمض عليه من التراكيب والمعاني وغير ذلك .

تحضير الدرس :

وفي مرحلة التخطيط هذه يضع المدرس خطة الدرس بعد دراسته وفهمه . وخطة الدرس هي ما نعبر عنه عادة بعبارة « تحضير الدرس » في كراسة التحضير . وتحضير الدرس يجب أن يكون صورة واقعية لما سيقوم به المدرس بالفعل في الفصل الدراسي . وفي تصورنا أن تحضير درس القراءة في كراسة التحضير يمكن أن يكون بالصورة التالية : (انظر درس القراءة المرفق وطريقة تحضيره .

أولاً ــ الأهداف:

تحت عنوان الأهداف يحدد المدرس الأهداف التي يتوقع تحقيقها في تلاميذه نتيجة لتناوله لهذا الدرس معهم. وهنا لابد من أن تكون هذه الأهداف واضحة، وواقعية، وإجرائية، وفي متناول قدرات التلاميذ. كما يجب أن تكون مما يمكن ملاحظة مدى تحقيقها، ومما يمكن قياس مدى ما تحقق منها. وهذا هو معنى كونها إجرائية. ومن هنا فإننا لا نرى أي معنى لما درجنا على كتابته عادة في بداية تحضيرنا لدروسنا تحت عنوان: تمهيد، أو مقدمة، لأن مثل هذه المقدمات لا تعني ــ عادة ــ شيئًا ذا معنى على الإطلاق في بداية كراسة التحضير. وإنما موقعها الحقيقي هو بداية السير في الدرس، كما سنرى حالاً.

ثانيًا ــ المحتوى: تحت هذا العنوان يكتب المدرس ما يلي:

١ ــ الأفكار الرئيسية في الدرس.

٢ ــ المشكلات المعنوية، واللغوية، والجمالية، والنقدية الموجودة في الدرس.

٣ ــ المبادىء والقيم التي يمكن الاستفادة منها في هذا الدرس.

وهنا يجب أن ننبه إلى أن المحتوى الذي يكتب في كراسة التحضير لا يعني نقل ما كتب في كتاب القراءة إلى كراسة التحضير، فإن هذا لا يجب أن يحدث على الإطلاق، وإنما المقصود هنا هو تحديد الأفكار الهامة، والمشاكل الرئيسية التي يتم من خلالها تناولها تحقيق الأهداف التي سبق تحديدها. وهذا يعني أن الأهداف التي حددها المدرس لنفسه في كراسة التحضير يجب أن تظل نصب عينيه عند التحضير للدرس وعند تناوله له مع التلاميذ في حجرة الدراسة أيضًا.

ثالثًا ــ طريقة السير في الدرس:

تحت هذا العنوان يكتب المدرس الخطوات التي سوف يتبعها بالفعل في

تناوله لهذا الدرس داخل حجرة الدراسة . وفى نظري أن هذه الخطوات كالتالي :

١ــ التمهيد للدرس بإلقاء بعض الأسئلة التي يرجو الإجابة عنها ، وبذلك تتحقق أهداف الدرس .

٢ــ القراءة الصامتة للدرس .

٣ــ القراءة الجهرية لأفكار الدرس فكرة فكرة ، أو لفقراته فقرة فقرة .

٤ــ التقويم .

وسوف أقوم بمناقشة هذه الخطوات خطوة خطوة عندما نتعرض لطريقة تدريس القراءة بعد قليل .

رابعًا ــ التقويم :

وتحت هذا العنوان يكتب المدرس مجموعة من الأسئلة التي تكشف الإجابة عنها مدى ما تحقق من الأهداف السابقة . ويلاحظ أن هذه الأسئلة ليس من الضروري أن تأتي في التنفيذ الفعلي للدرس داخل حجرة الدراسة في نهاية الدرس ، فهذه الأسئلة يمكن أن يسألها المدرس للتلاميذ أثناء تناوله للدرس ، ويمكن أن يسألها التلاميذ أنفسهم ويجيبون عنها بأنفسهم أو يجيب عنها المدرس إذا عجز التلاميذ عن الإجابة عنها . وقد يخصص المدرس تحت عنوان التقويم بعض الأسئلة التي سيجيب عنها الطلاب داخل حجرة الدراسة وبعضها الآخر الذي سيجيبون عنها في دفاتر الواجبات المنزلية .

درس مختار من دروس القراءة :

الشخصية المسلمة

يريد الإسلام من المسلم أن يكون قويًا في رأيه وتفكيره وفي قوله وعمله ، قوة تدل علي استقلال في العلم والفهم والعزم ، وتنبع من البصيرة والهدى لا من العناد والاستبداد .

والمسلم ذكرًا كان أم أنثي لا يجوز أن يكون إمعة يندفع وراء كل تيار، و يسير في آثار كل ركب، لأن الله حين كرمه بالإسلام كلفه أن يوجه البشرية إلي طريق الخير، وأن يأخذ بيد الإنسانية إلى منهاج الهدى والرشاد والمودة والصدق والخلق الفاضل.

نعم إن المسلم لا يكون إمعة يستمع لكل ناعق، و ينخدع بكل بارق، لأن كتاب الله وسنة رسول الله قد جعلا من المسلم داعية إلى الله، فهو صاحب دين قوي سوي، فيه العلم واليقين، وفيه العقل والوجدان، وفيه محبة الخلق وطاعة الخالق.

دين ينهى عن التقليد الأعمى والاتباع المنقاد، و يدعو إلى التدبر والتفكير السليم الذي يميز بين الحق والباطل، و بين الهدى والضلال.

لقد نعي القرآن على المشركين تقليدهم الأعمى لآبائهم فقال تعالى يتحدث عنهم: «قالوا بل وجدنا آباءنا كذلك يفعلون» وهذا رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول للمسلمين: «لا يكن أحدكم إمعة، يقول: إن أحسن الناس أحسنت وإن أساءوا أسأت. ولكن وطنوا أنفسكم إن أحسن الناس أن تحسنوا وإن أساءوا أن تجنبوا إساءتهم».

فليعتبر بهذا الحديث كل شاب ينخدع بأعمال الأجانب وأخلاقهم، و يسير في آثارهم، ولو أوردوه الهلكة. وليجعل رائده في حياته عقله المستنير ودينه القويم.

نموذج لتحضير نص القراءة السابق:

التاريخ   الموضوع: قراءة   الحصة والصف

____ ____   «الشخصية المسلمة»   ____ ____

أولاً ــ الأهداف:

١ ــ أن يفهم التلاميذ معنى أن يكون المسلم قويًا.

٢ــ أن يدرك التلاميذ معنى أن المسلم شخصية مستقلة وليس إمعة، وأسباب ذلك.
٣ــ أن يقتنع التلاميذ بأن الشخصية المسلمة لاتقلد التقليد الأعمي.
٤ــ أن يصير التلاميذ قادرين علي تقويم بعض عبارات الدرس.

ثانيًا ــ الأفكار الرئيسية:

١ــ الشخصية المسلمة شخصية قوية.
٢ــ الشخصية المسلمة شخصية مستقلة.
٣ــ الشخصية المسلمة مؤمنة بمنهج الله وحده، وغير مقلدة.
٤ــ تحليل وتفسير وتقويم بعض التعابير.

ثالثًا ــ طريقة السير في الدرس:

١ــ التمهيد للدرس بإلقاء بعض الأسئلة المتصلة بأهداف الدرس والتي سيجاب عنها خلال المناقشة.
٢ــ قراءة الدرس قراءة صامتة، يعقبها:
أ ــ معالجة بعض المفردات الصعبة.
ب ــ استنباط الفكرة العامة.
جـ ــ استنباط الأفكار الرئيسية.
٣ــ قراءة الدرس قراءة جهرية فقرة بعد فقرة، يعقبها:
أ ــ تحليل وتفسير للجزئيات في علاقاتها بالكليات.
ب ــ استنباط المبادئ والقيم وصلتها بالحياة.
جـ ــ نقد وتقويم النص المقروء.

رابعًا ــ التقويم:

١ــ تقويم بنائي: يتم خلال المناقشة المستمرة أثناء الدرس.
٢ــ تقويم ختامي:
أ ــ حل الأسئلة رقم ١، ٣، ٥ في نهاية الدرس.
ب ــ حل الأسئلة رقم ٢، ٤ في كراسة الواجب.

طريقة السير في الدرس داخل حجرة الدراسة:

هنا يجدر أن نبادر بالقول بأنه لا توجد طريقة مثلى لتدريس القراءة أو غيرها من فنون اللغة، وإنما توجد خطوط عريضة تمثل اتجاهًا عامًا لطريقة تدريس القراءة. وهذه الخطوط العريضة في رأينا كما يلي:

أولاً:

عندما يدخل المدرس الفصل، يلقي السلام على تلاميذه، ويسم الله، ويحدد موضوع الدرس، ثم يمهد للدرس بأن يلقي مجموعة من الأسئلة التي يجب أن يجاب عنها من خلال معالجة الدرس يطلب بعد ذلك من التلاميذ فتح الكتاب على الصفحة المطلوبة، ثم قراءة الدرس قراءة صامتة. وفي أثناء قراءة التلاميذ للدرس قراءة صامتة يستغل المدرس هذا الوقت في كتابة تاريخ اليوم وعنوان الدرس وتجهيز السبورة، أو أية وسائل أخرى قد يستعين بها في إيضاح الدرس. وبعد أن ينتهي التلاميذ من قراءة الدرس قراءة صامتة، يبدأ المدرس في سؤال التلاميذ عما يلي: أ ـ عن كاتب هذا الدرس ـ إن كان نصًا من الشعر أو النثر. ب ـ ثم عن الفكرة العامة ثم عن الأفكار الرئيسية للنص. جـ ـ نقاش التلاميذ في الألفاظ والتراكيب اللغوية الصعبة. د ـ يدع الفرصة للتلاميذ كي يسألوا عما غمض عليهم، ثم يدع الفرصة لمن لم يعرف الإجابة من التلاميذ أن يجيب، وهنا يعلمهم دقة السؤال، والدقة في التفكير، والدقة في التعبير.

ثانيًا:

قراءة الدرس قراءة جهرية. تأتي القراءة الجهرية كما ترون كخطوة تالية للقراءة الصامتة. وهنا يقسم المدرس الدرس إلى أفكاره الرئيسية، أو إلى فقراته، إن كانت كل فقرة تحمل فكرة. فالمهم هنا وحدة الفكرة في التقسيم في القراءة الجهرية.

ويبدأ المدرس بقراءة كل فكرة على حدة قراءة نموذجية تتسم بما يأتي:

١ ــ الوضوح .
٢ ــ إخراج الحروف من مخارجها .
٣ ــ الضبط بالشكل أثناء القراءة .
٤ ــ ملاحظة علامات الترقيم أثناء القراءة .
٥ ــ تمثيل المعني ، أي تلوين الصوت بما يتفق مع المعاني المقروءة دون تكلف .

ثم يقرأ التلاميذ الفقرة بعد ذلك واحدًا تلو الآخر. فإذا أخطأ التلميذ في القراءة أوقفه المدرس في نهاية العبارة وصحح له الخطأ عن طريق مناقشة سبب الخطأ، وربطه بقاعدته النحوية ، ثم تستمر القراءة بعد ذلك إلى أن تنتهي الفقرة التي تحمل الفكرة .

وبعد الانتهاء من قراءة الفقرة ، تبدأ مرحلة التساؤلات والمناقشة في المعاني الجزئية ، ومدى ارتباطها ببعضها ، ومدى منطقيتها ، وتحليل هذه المعاني وتفسيرها ، وربطها بالخبرات السابقة لدى التلاميذ ونقدها وتقويمها إن كان فيها ما يستدعي ذلك .

بعد الانتهاء من هذه المناقشة الناقدة التقويمية . يمنح التلاميذ بعض الوقت للتأمل في المكتوب والاستمتاع به وتذوقه ورؤية ما به من جمال أو غير ذلك من المبادئ والقيم . ويسجل المدرس أثناء ذلك الفكرة على السبورة بطريقة منظمة .

يتم الانتقال بعد ذلك إلى الفقرة الرئيسية الثانية ، ويحدث فيها ما حدث في سابقتها إلى أن ينتهي الموضوع .

ثالثًا ــ التقويم :

وللتقويم وسائل كثيرة منها :

١ ــ الملاحظة ، أي ملاحظة المدرس لأداء تلاميذه أثناء القراءة والمناقشة .
٢ ــ الأسئلة ، وهي إما أن تكون من المدرس للتلاميذ ، وإما أن تكون أسئلة من التلاميذ إلى بعضهم البعض ، أو من التلاميذ إلى المدرس .

ولكن المهم في هذه الأسئلة كلها أن تكون شاملة لأهداف الدرس.
٣ــ تمثيل بعض المواقف التي يمكن تمثيلها أو عمل حوار حولها.
٤ــ تلخيص أفكار الدرس أو إعطاء تقرير عنه كلاماً أو كتابة.

وهنا يجدر بنا ملاحظة ثلاثة أمور:

الأول، هو أن التقويم ــ وإن جاء متأخرًا في الترتيب ــ إلا أنه عملية مستمرة من أول الدرس إلى آخره. فالمدرس الذى يرجئ التقويم حتى نهاية الدرس، هو مدرس مخطئ، وربما يضل الطريق ويبتعد عن الأهداف المرجوة ولكنه قد يدرك ذلك متأخرًا. ومن هنا يجب أن يبدأ التقويم مع بداية الدرس وينتهي معه.

الأمر الثاني، أن الدرس لا يجب أن ينتهي دون إثارة رغبة التلاميذ نحو مزيد من القراءة عنه، أو عن بعض الأفكار التي آثارها، أو الكشف عن بعض المعاني الغامضة. وهنا يجب أن يكون لدى المدرس معرفة ببعض الكتب والمراجع التي يمكن أن يهدي التلاميذ إليها حتي تستمر عملية القراءة ويتعود التلاميذ على مهارة القراءة في المراجع والبحث، وحل المشكلات عن طريق القراءة.

الأمر الثالث، أن درس القراءة يجب أن يحبب التلاميذ في ارتياد المكتبات، وصحبة الكتاب، وألفة الصحيفة والمجلة.

أهمية القراءة في النمو اللغوي عند الأطفال:

يعتبر النمو اللغوى عند الأطفال محصلة لعاملين هما: النضج والخبرة. أما بالنسبة للنضج الداخلي للإنسان فهذا يختلف ــ إلى حد ما ــ من شخص إلى آخر. وبالنسبة للخبرة، فلا شك أن كل طفل يعيش في بيئة خاصة به تزوده بالخبرات الغنية أو بالخبرات الفقيرة، كل حسب ظروفه. وبناء علي

ذلك يختلف الأطفال في نموهم اللغوي حتي ولو مروا بنفس الخبرات داخل المدرسة وذلك لاختلاف بيئاتهم ومدى نضجهم .

يولد الطفل وهو كالصفحة البيضاء ، وما إن يجف الماء في أذنيه حتي يبدأ في تلقي أولى الأصوات عن طريق أذنيه ، ثم يستخدم عينيه مع أذنيه فيربط بين الصوت والصورة ، وبين الصوت والحركة ، وبين الصوت والعمل ، و يستعين في ذلك بكل حواسه الأخرى ، وتنمو لديه أولى المعاني بأصواتها . وفي نهاية عامه الأول تقريبًا يبدأ في نطق أولى الكلمات ، وهي عادة ما تكون أسماء هؤلاء المقربين إليه الذين يقضون له حاجاته الأساسية ، فيبدأ في نطق اسم الأم، فالأب، فالأخوة.. وهكذا، تنمو ثروته اللفظية رويدا رويدا إلى أن يصل إلي موعد التحاقه بالمدرسة وهنا يكون قد اكتسب قدرًا لا بأس به من الألفاظ والمعاني التي يستخدمها في حديثه .

و يتعلم الطفل القراءة عندما يصير قادرًا علي الربط بين الرموز المكتوبة والخبرات التي مر بها في حياته ، ولغة الحديث التي يستخدمها . ثم يكتسب بعد ذلك القدرة علي الكتابة ، وما تحتاج إليه من إلمام بالهجاء . و ينمو كل ذلك اعتمادًا علي قدرة الطفل على الفهم للمواد القرائية التي تقدم له .

و يتزايد المحصول اللغوي بسرعة في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية ، ثم يأخذ في الإبطاء بعد ذلك . وقد تبين من البحوث أن المحصول اللغوي للأطفال يتزايد من ثلاث كلمات في السنة الأولى من العمر إلى ٢٧٢ كلمة في السنة الثانية ، ثم إلى ٨٩٦ كلمة في السنة الثالثة ، ثم إلى ١٥٥٠ كلمة في السنة الرابعة ثم إلى ٢٠٧٢ في السنة الخامسة ، ثم إلى ٢٥٦٢ في السنة السادسة . وهذا هو الحجم التقريبي للغة الطفل عند التحاقه بالمدرسة الابتدائية .

وكلمات الطفل الأولى تكون جملاً كاملة بذاتها في البداية وهو يضيف إليها المعني بطرق مختلفة كالإشارات المصاحبة . وبتقدم الطفل في العمر يزداد طول الجملة لديه رويدا رويدا إلى أن تصل إلى خمس كلمات عند دخوله مدرسة الروضة .

وهناك فروق فردية كبيرة بين الأطفال تبعاً لبيئاتهم. فهناك علاقة بين لغة الطفل ومهنة الأبوين، واللغة التي يستخدمها أفراد الأسرة عموماً. فالمستوى الاجتماعي والاقتصادي والتعليمي له علاقة كبيرة بمستوى لغة الطفل الذي يأتي من بيئة اجتماعية وثقافية غنية، تكون لغته وثروته اللفظية أكبر من هذا الذى يأتي من بيئة فقيرة اجتماعياً وثقافياً. وبالطبع يكون لكل هذا انعكاساته على قدرة الطفل على القراءة والانطلاق فيها في المدرسة.

والاستماع – في الحقيقة – مهارة لغوية أساسية في تعليم القراءة، ومالم يكن الأطفال قادرين على الاستماع فإنهم سيكونون غير قادرين على الكلام، وبالتالي لن يكونوا قادرين على القراءة. ولهذا يتأخر الكلام لدى الأطفال ذوي السمع الضعيف، والدليل على ذلك حالات الصمم ومايتبعها من عجز في الكلام وفي القراءة.

وقد أضاف الباحثون إلى ماسبق، بعض العوامل الأخرى المؤثرة في النمو اللغوى ومنها: الغذاء الجيد، والصحة الجيدة، والإفرازات الغددية، وسلامة الجهاز العصبي، والجهاز الحسي الحركي التي تمكن الطفل من استقبال المثيرات، وإرسال الاستجابات، وسلامة اللوز والجيوب الأنفية... وغيرها.

أما الذكاء: وهو القدرة العقلية العامة، فإنه ذو أثر في النمو اللغوي عند الطفل وفي تكيفه الشخصي. ولقد ذكرت الدراسات أن هناك معاملاً إيجابياً بين نسب الذكاء وعدد الكلمات لدى الطفل في سنوات ما قبل المدرسة الابتدائية مباشرة.

وسائل تنمية الميل إلي القراءة:

تستطيع الأسرة والمدرسة – بناء على ماتقدم – أن تنمي الميل إلى القراءة عن طريق بناء المواقف التي ترغب الأطفال في القراءة وتشجعهم عليها. ومن أهم هذه المواقف والوسائل مايأتي:

١ – أن يكون اتجاه الوالدين نحو القراءة إيجابياً.

٢ ـ أن تتوافر الكتب والمجلات المناسبة للطفل في كل مرحلة من مراحل حياته.
٣ ـ أن يكون هناك مجال للحوار عن الكتب وعن القضايا التي تثيرها الكتب بين الأبوين وأن يشركا الأطفال في هذا الحوار.
٤ ـ أن يكون هناك مجال لقص القصص وحكاية النوادر. وكذلك قراءة والأناشيد، وأي مواد قرائية أخرى جيدة. ويجب أن يتم كل هذا دون افتعال للمواقف بحيث لايشعر الأطفال أن هذا يخطط لهم من أجل أن يقرؤوا.

وتستطيع المدرسة أن توفر الظروف والفرص المناسبة التي تشجع الأطفال علي القراءة ومن بين هذه الظروف ما يأتي:

١ ـ عمل مكتبة للفصل، بحيث تحتوي على كتب ومجلات مناسبة من حيث المحتوى والأسلوب والصور، وأن تكون كثيرة ومتنوعة بحيث يجد كل تلميذ بغيته وما يميل إليه.
٢ ـ أن تخصص حصص للقراءة الحرة حيث يتاح للتلاميذ حرية كاملة في أن ينتقوا الكتب التي يميلون إلى قراءتها، وأن تكون هناك مساعدة من المدرس إذا ما طلب التلميذ ذلك.
٣ ـ أن تقام جماعات للقراءة بحيث يتنافس أعضاؤها علي الفوز بجائزة القراءة، ولا بأس من أن يعرض بعض أعضاء هذه الجماعات بعض ما قرؤوه علي زملائهم، ويدار حوار ونقاش في الفصل في هذا الموضوع.
٤ ـ عمل معارض للكتب داخل المدرسة بحيث يستطيع التلميذ أن يجد الكتب التي يحب شراءها وقراءتها.
٥ ـ عمل صحف مدرسية يعرض فيها التلاميذ بعض قراءاتهم، وإنتاجهم من القصص والحكايات والنوادر والمواقف.. إلخ.

الفصل السادس

الأدب في التصور الإسلامي

مفهوم الأدب فى التصور الإسلامى .
خصائص الأدب فى التصور الإسلامى .
معايير الأدب فى التصور الإسلامى .
منهج درس النصوص وتدريسه .

منهج دراسة الأدب ومشكلاته .
تحضير درس النصوص وتدريسه .

الأدب

مفهوم الأدب:

للأدب معنيان: معنى عام، وآخر خاص. والمعنى العام للأدب، هو الإنتاج الفكري العام للأمة. فأدب أمة معينة يعني كل ماأنتجه أبناء هذه الأمة في شتى ضروب العلم والمعرفة، سواء كان ذلك في السياسة أو الاقتصاد أو الاجتماع أو التربية أو التاريخ أو الطب أو الرياضيات أو غير ذلك من مجالات المعرفة الإنسانية.

أما الأدب بمعناه الخاص فهو «التعبير عن تجربة شعورية في صورة موحية»(١)، أو هو «تعبير موح عن قيم حية ينفعل بها ضمير الفنان.. هذه القيم.. تنبثق عن تصور معين للحياة والارتباط فيها بين الإنسان والكون، وبين بعض الإنسان وبعض»(٢). ولا يختلف التعريفان إلا في الإضافة الأخيرة من التعريف الثاني.

فكلمة «تعبير» تصور لنا طبيعة العمل ونوعه، وهو أنه عمل تعبيري، و«تجربة شعورية» تبين لنا مادته وموضوعه، و«صورة موحية» تحدد لنا شروطه وغاياته.

---

(١) سيد قطب: النقد الأدبي: أصوله ومناهجه، ط ٥، دار الشروق، بيروت والقاهرة، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م، ص ٩.

(٢) سيد قطب: في التاريخ فكرة ومنهاج، ط ٧، دار الشروق، القاهرة، بيروت، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م، ص ١١.

« فالتجربة الشعورية » هي العنصر الذي يدفع إلى التعبير، ولكنها بذاتها ليست هي العمل الأدبي، لأنها ما دامت مضمرة في النفس، لم تظهر في صورة لفظية معينة، فهي إحساس أو انفعال، لا يتحقق به وجوه العمل الأدبي. ويشترط في هذه التجربة أن تكون واضحة لدى صاحبها، وأن يتعاون فكره وخياله في ترتيب عناصرها وتنسيقها. وأن يكون مقتنعاً بها صادقاً في التعبير عنها. وأن يكون وراءها مغزى يفيد الحياة ويضيف شيئاً إليها.

والتعبير في اللغة، يشمل كل صورة لفظية ذات دلالة. ولكنه لا يصبح عملاً أدبيـاً إلا حين يتناول « تجربة شعورية » معينة. وعلى هذا فمجرد وصف ظاهرة طبيعية، أو حقيقة علمية وصفاً عملياً بحتاً، ليس عملاً أدبيـاً، مهما تكن صيغة التعبير فصيحة ومستكملة لشروط التعبير. أما التعبير عن الانفعال الوجداني بهذه الحقيقة فهو عمل أدبي، لأنه تصوير لتجربة شعورية.

لكن التعبير عن التجربة الشعورية، لا يقصد به مجرد التعبير، بل رسم صورة لفظية موحية، مثيرة للانفعال الوجداني في نفوس الآخرين. وهذا من أهم صفاته وغاياته (٣).

على أن تعبير الأديب أو الفنان ـ فالأدب لون من ألوان الفنون الجميلة ـ عن التجربة الشعورية، هو ـ في الواقع ـ تعبير عن قيم هذا الأديب، وعن تصوره لحقيقة الألوهية، وحقيقة الكون، وحقيقة الحياة، وحقيقة الإنسان من حيث مركزه في الكون، ووظيفته في الحياة، وتعبير عن تصوره أيضاً لطبيعة العلاقات والارتباطات بين هذه الحقائق جميعاً.

ومن العبث محاولة تجريد الآداب أو الفنون العامة من القيم التي تحاول التعبير عنها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. ومن العبث أيضاً محاولة فصل قيم الفنان التي يعبر عنها في أدبه عن تصوره الكلي للكون والإنسان

---

(٣) سيد قطب : النقد الأدبي، مرجع سابق، ص ١٠.

والحياة. فلكل فنان تصوره الخاص الذى يحدد قيم الحياة في نظره، و يلون أدبه وفنه، سواء كان يشعر بذلك أو لا يشعر(٤).

مفهوم الأدب الإسلامي:

إذا كان الأدب كما سبق أن رأينا هو تعبير موح عن تجربة شعورية، أو عن قيم حية ينفعل بها ضمير الفنان، وأن هذه القيم تنبثق عن تصور الأديب للكون والانسان والحياة ولطبيعة العلاقات والارتباطات بينها. وإذا كان للإسلام تصور معين للكون والإنسان والحياة، تنبثق عنه قيم خاصة به، فمن الطبيعي أن يكون التعبير الأدبي والفني عن هذه القيم ذا لون خاص يختلف اختلافًا بيّنًا عن التعبير الأدبي والفني الذي يصدر عن تصور غير إسلامي.

وعلي هذا فإنه إذا ادعى أديب أو فنان مسلم «أنه مشبّع الضمير والوجدان بالتصور الإسلامي، ثم تخلف أدبه عن أن يكون تعبيرًا عن ذلك التصور، عاجزًا عن التوافق والانسجام معه، فإن الأمر لا يعدو ـ ساعتئذ ـ شيئًا من اثنين: إما أنه غير صادق فيما يدعيه من تشرب وتشبع بالتصور الإسلامي المذكور، وإما أن يكون سيء التعبير رديء التوصيل، عاجزًا عن تصوير ما في نفسه..»(٥). وكلتا الحالتين تقصير غير محمود. أما إذا جاء تعبير هذا الأديب أو الفنان تعبيرًا موحيًا عن تجربة شعورية صادقة وواضحة، لكن القيم المعبَّر عنها في هذه التجربة تتصادم مع التصور الإسلامي تصادمًا مباشرًا فهذا عمل «جاهلي» لا شك فيه.

وهنا نصل إلى التعريف المتفق عليه بين جميع أنصار الأدب الإسلامي تقريبًا، وهو أن الأدب الإسلامي: «**تعبير موح عن تجربة شعورية منبثقة عن التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة**».

---

(٤) سيد قطب: في التاريخ فكرة ومنهاج، مرجع سابق، ص ١١ـ١٢.

(٥) آدم بيلو: من قضايا الأدب الإسلامي، ط ١، دار المنارة للنشر، جدة، ١٤٠٥هـ ـ ١٩٨٥م، ص ٥٦.

ولا يخرج الباحثون والدارسون لموضوع الأدب الإسلامي عن هذا التعريف تقريباً إلا في ترتيب العبارات والألفاظ الخاصة به(٦).

خصائص الأدب الإسلامي:

للأدب الإسلامي مجموعة من الخصائص، أهمها ما يلي:

أولاً ــ أن يكون نابعاً من التصور الإسلامي:

لماذا ينطلق عدد كبير من كتابنا وأدبائنا وفنانينا من منطلقات غير إسلامية ويتبعون فلسفات ونظريات تعادي الإسلام وتتصادم معه؟ لماذا كل هذا التجسيد والتجسيم في آدابنا وفنوننا للنعرات الوطنية والقومية، والعصبيات القبلية والعرقية؟ لماذا انحرفت آدابنا وفنوننا وضلت في متاهات العلمانية والمادية وما يتبعها من آداب الجنس والفراش، وفنون العري والخلاعة والحيرة والانتحار؟ لماذا يُصوِّر الإنسان ــ أكرم خلق الله على الله ــ بأنه تائه لا يدري من أين أتى، ولماذا أتى، وإلى أين يذهب؟ لماذا يصور الإنسان ــ خليفة الله في الأرض ــ على أنه مغلوب على أمره، مقهورٌ على الفعل أو عدم الفعل، يتغير ــ هو ذاته ــ ويتغير واقعه الذي يعيشه، لا بفعله هو، وإنما بفعل الأشياء من حوله؟ لماذا كل هذا العمى والضلالة في كثير من آدابنا وفنوننا؟ أعتقد أن السبب الرئيسي يكمن في غياب أو تغييب التصور الإسلامي للكون، والإنسان، والحياة في مناهج التربية عامة، وفي مناهج الفنون والآداب خاصة، في معظم أقطار الأمة.

التصور الإسلامي:

التصور الإسلامي هو التفسير الإسلامي الشامل للوجود، الذي يتعامل

---

(٦) انظر الدكتور نجيب الكيلاني في «الإسلامية والمذاهب الأدبية» ص ٩، والدكتور عماد الدين خليل في «النقد الإسلامي المعاصر» ص ٤٢، والدكتور عبد الرحمن رأفت الباشا في مجلة البعث الإسلامي الهندية، العدد رقم ١، ٢ رمضان ١٤٠١ هـ، والأستاذ محمد الجنوب في العدد المذكور من مجلة البعث الإسلامي. والأستاذ محمد قطب: منهج الفن الإسلامي، ص ٦.

الانسان المسلم على أساسه مع هذا الوجود. وهو يشتمل على أربع حقائق جوهرية: حقيقة الألوهية، وحقيقة الكون، وحقيقة الانسان وحقيقة الحياة.

فالتصور الإسلامي للكون والانسان والحياة منبثق من الاسلام عقيدة وشريعة.. وهو يبدأ من الله ثم ينتهي إليه. يبدأ من الحقيقة الإلهية التي يصدر عنها الوجود كله، ثم يسير مع هذا الوجود في كل صوره وأشكاله وكائناته وموجوداته، ويعني عناية خاصة بالإنسان.. بكل نشاطه المادي والروحي، بكل طاقاته الظاهرة والباطنة، بكل ألوان حياته التربوية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية، بكل عمله في الحياة الدنيا وفيما وراء الحياة الدنيا، ثم يعود بالوجود كله مرة أخرى إلى الحقيقة التي صدر منها وإليها يعود.

أما بالنسبة لحقيقة الألوهية، فالله.. في التصور الإسلامي، هو الواحد الأحد، الفرد الصمد، الخالق المدبر، القادر المهيمن، لا يقع في الوجود إلا ما يريده أن يقع، لا شريك له في الخلق، ولا في الهيمنة على شؤون الخلق، مالك السماوات والأرض، صاحب السيادة والسلطان، يجير ولا يجار عليه، هو وحده الولي والنصير، هو وحده الجبار المتسلط، هو وحده النافع الضار، بيده ملكوت كل شيء وإليه ترجع الأمور.. صورة بسيطة لا تعقيد فيها ولا غموض(٧).

أما الكون، فهو آية الله الكبرى، ومعرض قدرته المعجزة. أراده الله فكان. وقدره تقديرًا حكمًا، وجعل كل شيء فيه خاضعًا لإرادته وتدبيره: «وخلق كل شيء فقدره تقديرا» (الفرقان: ٢).. «إنما قولنا لشيء إذا أردناه أن نقول له: كن، فيكون» (النحل: ٤٠).

والكون في التصور الإسلامي قسمان: غيب وشهود. والكون المغيب هو ما يسمي «عالم الغيب» ومن هذا العالم: الروح، والملائكة، والجن، والملأ الأعلى الذي به سدرة المنتهى، والعرش، والكرسي، واللوح المحفوظ،

---

(٧) محمد قطب: منهج الفن الإسلامي، ط٦، دار الشروق، القاهرة ــ بيروت، ١٤٠٣هـ ــ ١٩٨٣م، ص ١٦.

والبيت المعمور.. وغير ذلك مما لا يعلمه إلا الله. والإيمان بالغيب هو أول خصائص المتقين.

وقد تناول القرآن هذا الكون المغيب بإيجاز بليغ، ودون تعرض لحقائقه، وإن كان قد تعرض فقط لبعض خواصه. فلم يذكر ـ مثلاً ـ كيف خلق الله الملائكة، ولم يذكر شيئًا عن أصل الروح، ولا عن هياكل الملأ الأعلى. وواجب الباحثين والأدباء والدارسين وواضعي المناهج أن يتأدبوا بأدب القرآن، وأن يقفوا عند حد ما جاء به، ولا يتركوا العقل يسبح فيها: **«ولا تقف ما ليس لك به علم، إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولاً»** (الإسراء: ٣٦).. **«ويسألونك عن الروح قل الروح من أمر ربي، وما أوتيتم من العلم إلا قليلاً»** (الإسراء: ٨٥). إن القرآن لم يتناول هذا الجانب المغيب من الكون بالتفصيل، لأن القرآن جاء للفائدة، ولا فائدة تعود على البشر من الخوض في هذا العالم.

أما جانب الكون المادي المشهود المتطور، فقد عرض الإسلام للكثير من ظواهره، كالشمس والقمر، والسماء والأرض، والمطر والنبات، والبحر والأنهار، والجبال والشجر والدواب.. إلخ. وقد تكلم الإسلام عنها في بدء خلقها، وفي عوارض وجودها، وفي بعض نهاياتها. وقد عرض لهذه النواحي لا ليعالج أمرها علاجًا فنيًا تحليليًا، فيكون كتاب هيئة، أو كتاب نبات أو حيوان، ولكن عرض لها على أنها دلائل قدرة الله، وعلائم صنعه الدقيق الحكيم، لتكون نبراسًا يهدي الناس لمعرفة الله(٨).

والقرآن لم يتناول الكون المشهود من الناحية الفنية، لأن القرآن كتاب «للتوحيد»، يصل الإنسان بالله، ويترك الحرية للعقل البشري كي ينمو ويتقدم حتى يدرك مكونات الكون، ويدرك صورها بحسب تدرجه في قوته واكتماله.. فكلما ارتقى العقل الإنساني، اكتشف ناحية من نواحي الدقة، وجانبًا من جوانب القدرة التي يصعب أن تتجلى للإنسان في طور واحد من أطوار حياته.

---

(٨) حسن البنا، حديث الثلاثاء، سجله وأعده للنشر أحمد عيسى عاشور، القاهرة، مكتبة القرآن، بدون تاريخ، ص٤١.

وواجب مناهج التربية أن تتناول هذا الجانب من الكون بالدراسة والتفكر والتدبر، واكتشاف قوانين الله فيه عن طريق الملاحظة والتجربة. كما أن هذا الجانب من الكون لا يمكن قهره ــ كما يقال أحياناً ــ وإنما يمكن التلطف معه بالبحث والتنقيب واستثمار خيراته لخير الناس أجمعين. وواجب الأدب والفن تصوير هذا الجانب تصويرًا موحيًا جميلاً. يوقف القارئ على نواحي العظمة ودقة الصنعة الإلهية.

أما الإنسان فهو أكرم مخلوقات الكون. وقد خلقه الله من طين الأرض، ثم نفخ فيه من روحه فكان: «**وإذ قال ربك للملائكة إني خالق بشرًا من طين، فإذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين**» (ص: ٧١ــ٧٢). وهو كائن من كائنات الملأ الأعلى، لأن إنسانيته لم تتكون إلا بعد أن نفخ الله فيه من روحه. فقد نشأ في الملأ الأعلى، ثم هبط إلى الأرض لتنفيذ منهج الله فيها باختياره: «**قلنا اهبطوا منها جميعاً، فإما يأتينكم مني هدى، فمن تبع هداى فلا خوف عليهم ولا هم يحزنون**» (البقرة: ٣٨).

وقد عقد الله للإنسان الخلافة في الأرض ليعمرها، ويرقي الحياة على ظهرها وفق منهجه تعالى وشريعته: «**وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة**» (البقرة: ٣٠). وقد أعد الله الإنسان للخلافة في الأرض، فجعل الإيمان بالله، والشعور بوجود الله فطرة مستكنة في الطبيعة الإنسانية، وأخذ على بني آدم العهد بذلك وهم بعد في ظهر الغيب: «**وإذ أخذ ربك من بني آدم من ظهورهم ذريتهم، وأشهدهم على أنفسهم، ألست بربكم؟ قالوا: بلى شهدنا أن تقولوا يوم القيامة إنا كنا عن هذا غافلين**» (الأعراف: ١٧٢). وعلم آدم الأسماء كلها، وجعل عقل الإنسان هو مناط التكليف والمسؤولية. وجعل قدرته على التفكير والاختيار أهم مؤهلاته للخلافة وتنفيذ منهج الله في الأرض.

وجعله حرًا، لأنه مسؤول. فالمسؤولية تتطلب الحرية. والحرية تستتبع المسؤولية. وجعل حريته جزءاً مركوزاً في فطرته، وأساساً في إنسانيته. بها

يصير إنساناً مسؤولاً، وبدونها يهبط إلى درجات الحيوان المسوق. فالإنسان حر في كل شيء، حتي في العقيدة التي يؤمن بها، «فمن شاء فليؤمن، ومن شاء فليكفر» (الكهف: ٢٩).. وهو يعلم أن قدر الله فيه يتحقق من خلال تصرفه هو بنفسه: «إن الله لا يغير ما بقوم حتي يغيروا ما بأنفسهم» (الرعد: ١١).

والإنسان ـ فوق كل هذا ـ معان من الله علي القيام بحق الخلافة في الأرض. فالكون كله، بما فيه من جماد ونبات وحيوان مسخر لخدمته: «وسخر لكم ما في السماوات والأرض وما في الأرض جميعاً منه» (الجاثية: ١٣).

وهكذا، فالإنسان هو أكرم مخلوقات الله على الله، لا شيء يعلو عليه، ولا قيمة تعلو على قيمته، ولا يجب أن تهدر قيمته في سبيل أي شيء. لكن الواقع الحالي انحرف عن ذلك انحرافاً شديداً.. حتي أصبح الإنسان غريباً في هذا العالم الذي ابتدعه، لأنه لم يعرف فطرته معرفة دقيقة، فلم يستطع تنظيم العالم وفقاً لطبيعة هذه الفطرة(٩).

أما الحياة.. فهي شهادة وغيب، دنيا وآخرة. والحياة الدنيا هي مجموعة أنشطة الكائنات التي خلقها الله في أعمارها الزمنية. وأسمي ألوان النشاط للكائنات هو النشاط الإنساني، لأنه نشاط موجه ـ باختيار الإنسان وارادته ـ لتنفيذ منهج الله في الحياة. ولذلك سخر الله له كل نشاط الكائنات الأخرى في السماوات والأرض لخدمته.

ويسود الحياة عموماً نظامان متكاملان: نظام اجتماعي، ويشتمل على جميع ألوان النشاط السياسي والاقتصادي والمالي.. الخ ونظام معرفي، ويتمثل في النشاط الأدبي والثقافي والفكري والتربوي، وكل ما يتصل بحركة العلم والمعرفة والفنون والآداب في المجتمع.

أما الحياة الآخرة، فهي الحياة الباقية الخالدة، التي ينتقل إليها الإنسان

---

(٩) سيد قطب: خصائص التصور الإسلامي ومقوماته، ط ٧، دار الشروق، بيروت ـ القاهرة، ١٤٠٢هـ ـ ١٩٨٢م، ص ٥ ـ ٦.

بالموت. وفيها يحاسب علي أدائه في عمارة الأرض، وتنفيذ منهج الله فيها. والإيمان بالآخرة هو أحد أهم خصائص المتقين، فهم بالآخرة «هم يوقنون» (البقرة: ٤). والذين لا يؤمنون بالآخرة منكرون مستكبرون، وهم عن الصراط لناكبون، وهم في العذاب والضلال البعيد: **«فالذين لا يؤمنون بالآخرة قلوبهم منكرة وهم مستكبرون»** (النحل: ٢٢).. **«إن الذين لا يؤمنون بالآخرة عن الصراط لناكبون»** (المؤمنون: ٧٤).. **«بل الذين لا يؤمنون بالآخرة في العذاب والضلال البعيد»** (سبأ: ٨).

أهمية فهم التصور الإسلامي:

هذا هو التصور الذي يجب أن يدركه كل أديب وفنان، لذلك فهو بعينه الذي يجب أن ينبثق منه منهج تربية الإنسان وإعداده للقيام بحق الخلافة في الأرض. وفهم طبيعة التصور الإسلامي على هذا النحو ـ كما يقول الأستاذ سيد قطب ـ مسألة ضرورية لكل إنسان وكل فنان لأسباب كثيرة، أهمها ما يلي:

أولاً: أنه لابد للمسلم من تفسير شامل للوجود، يتعامل على أساسه مع هذا الوجود، فلابد من أن يفهم حقيقة الألوهية وحقيقة الكون، وحقيقة الحياة، وحقيقة الإنسان، وما بينها جميعاً من ارتباطات.

ثانيـًا: إنه بناء على فهم الإنسان لذلك التفسير الشامل، وعلي فهمه لحقيقة مركزه في الوجود الكوني، ولغاية وجوده الإنساني، يتحدد منهج حياته، ونوع النظام الذي يحقق هذا المنهج، والفرق بينه وبين المناهج الأرضية المتبعة.

ثالثـًا: إنه لابد للمسلم من أن يعرف أن الإسلام إنما جاء لينشئ أمة ذات طابع خاص متفرد. أمة أنشئت لقيادة البشرية، وتحقيق منهج الله في الأرض. وإدراك الأديب لكل هذا هو الذي يكفل له أن يكون عاملاً إيجابيـًا صالحـًا في بناء هذه الأمة، وقائدًا وموجهـًا في عملية البناء والترقية.

رابعـًا: إننا عندما نبني منهج التربية ومناهج الفن والأدب على أساس الخصائص والمقومات التي تحدد طبيعة التصور الإسلامي للكون، والإنسان، والحياة، فإننا نهدف بذلك إلي تثبيت هذه الخصائص والمقومات التي تحدد الملامح الربانية لهذه المناهج، وتميزها عن غيرها من المناهج البشرية المحيطة بها، وبذلك يحافظ منهج التربية الإسلامية ــ كما تحافظ مناهج الفن والأدب والسياسة والاقتصاد ــ على المجتمع الإسلامي من الذوبان في المجتمعات الأخرى التي جاء هو أصلاً لهديها وقيادتها(١٠).

غياب التصور الإسلامي:

وإذا كان فهم التصور الإسلامي هام إلى هذه الدرجة، فإن غياب هذا التصور في مناهج التربية في بلادنا، قد أحدث كثيرًا من الشرور والمآسي والانحرافات.. انحرافات في الشعور، وانحرافات في القول والعمل والسلوك، وانحرافات في الفكر والثقافة، وانحرافات في الفنون والآداب.. إلخ.

إن غياب التصور الإسلامي في تربية الإنسان المسلم، قد جعل فنانًا مثل عمر الخيام ــ في قصيدته التي شدت بها أم كلثوم ــ يتصور الكون كتابًا مغلقًا لا ينفذ العالم البشري إلى سطر واحد من سطوره، وغيبًا مجهولاً يقف الإنسان أمام بابه الموصد يدقه بلا جدوى! وفي هذا التيه لا يعلم الإنسان من أين جاء، ولماذا جاء؟ ولا يدرى أين يذهب، ولا يستشار في الذهاب!

لبست ثوب العيش لم أستشر وحرت فيه بين شتى الفكر
وسوف أنضوه برغمي ولم أدرك لماذا جئت أين المفر!
أفنيت عمري في اكتناه القضاء وكشف ما يحجبه في الخفاء
فلم أجد أسراره وانقضى عمرى وأحسست دبيب الفناء

«من هذا التصور الخاص للعلاقة بين الإنسان والكون، استمد الخيام

---

(١٠) سيد قطب: خصائص التصور الإسلامي ومقوماته، ط ٧، دار الشروق، بيروت ــ القاهرة، ١٤٠٢هـ ــ ١٩٨٢م، ص ٥ ــ ٦.

كل تصوراته لقيم الحياة التي تأثر بها فنه. فهذه الحياة المجهولة المصدر والمصير في هذا العماء الذي يعيش فيه الإنسان، لاتستحق أن يحفلها و يعني نفسه بها. وإذن فلاضرورة للوعي الذي لايؤدي إلى شيء:

أفق وصب الخمرة أنعم بها   واكشف خبايا النفس من حجبها
ورق أوصالي بها قبلما   يصاغ دن الخمر من تربها
سأنتحي الموت حثيث الورود   و ينمحي اسمي من سجل الوجود
هات اسقينها ياسنى خاطري   فغاية الأيام طول الهجود!

وهذا التصور نفسه للحياة المجهولة المصدر والمصير، نجده لدى إيليا أبوماضي عندما يقول:

جئت لا أعلم من أين، ولكني أتيت..
ولقد أبصرت قدامي طريقًا فمشيت..
وسأبقي ماشيًا إن شئت هذا أم أبيت..
كيف جئت، كيف أبصرت طريقي، لست أدرى..

وعلى نفس النمط، ونفس التصور ــ شعور الإنسان بأنه فلتة ضائعة في الكون الوسيع، وفي الحياة المجهولة المصدر والمصير ــ سار مرسي جميل عزيز في قصيدته «من غير ليه» المكتوبة بلغة بين الفصيحة والعامية، التى تغنى بها محمد عبدالوهاب أخيرًا، والتي يقول فيها:

جيين الدنيا ما نعرف ليه..
ولا رايحين فين، ولا عايزين إيه..
مشاوير مرسومة لخطاوينا..
نمشيها في غربة ليالينا..
يوم تفرحنا، و يوم تجرحنا..
واحنا ولا احنا عارفين ليه..
وزى ما جينا جينا.. ومِوش بأدينا جينا.. إلخ!

فلو اختلف تصور كل واحد من هؤلاء الأدباء والفنانين ــ ومن هم على شاكلتهم ــ للحياة والارتباطات فيها بين الإنسان والكون، لاختلفت قيمها

في حسهم، واختلف اتجاههم الفني والأدبي بكل تأكيد. فلو تصور كل منهم مثلاً أنه قطرة في نهر الحياة، ولكنها قطرة تحس بأهداف النهر من المضي والتدفق والإرواء والإحياء، لكان للحياة في نظره قيم أخرى. ولو تصور أنه نفخة من روح الله تلبست بجسده، ليكون خليفة الله في الأرض، ينشئ فيها و يبدع، لكان للحياة في نظره قيمٌ أخرى(١١).

والخلاصة أن التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة هو أكمل تصور، وأشمل تصور عرفته البشرية في تاريخها الطويل. لأنه تصور نابع من عقيدة عميقة ضخمة، عقيدة تدعو معتنقيها إلى الاستعلاء بإيمانهم، لأن العزة لله ولرسوله وللمؤمنين. كما تدعوهم إلى المقاومة والكفاح لتحقيق هذا الاستعلاء.

وإن غياب هذا التصور في مناهج التربية قد أحدث خللاً في الشعور، وفي السلوك الفردي والجمعي، السياسي والاقتصادي والاجتماعي، الأدبي والفني والثقافي لأبناء الأمة. وإنه حين يقتلع هذا التصور من أرض فإنه لا تبقى فيها لغة، ولا قومية، ولا وطن، لأن الجذر الأصيل قد اقتلع!

وإن الأمة لكي تستعيد توازنها، وتسترد هويتها، وشهادتها على الناس، فلابد لها من أن تعدل حياتها وفقاً لهذا التصور ـــ فالإسلام لا يملك أن يدافع عن هذه الأمة وهو مطرود من حياة أبنائها طردًا قبيحًا ـــ وإن الخطوة الأولى، والأساسية، والحاسمة في هذا الاتجاه، لابد أن تبدأ من مناهج التربية، ومناهج الفنون والآداب.

إن الفنون والآداب ينبغي أن تتخذ لعبادة الله، فمن سدَّ الزرائع إليها جملة، سد بابًا من أبواب التدين. ومن أراد أن يحيي أمر الدين و يتمه بعد نقصان لزمه أن يعنى بالفن و يثوب به إلى التدين فَيَرْقَي به و يُرَقِّي به سائر اتجاهات الحياة الإسلامية الناهضة(١٢).

---

(١١) سيد قطب: في التاريخ فكرة ومنهاج، مرجع سابق، ص ١٢ـــ١٤.
(١٢) حسن الترابي: «المسلمون»، العدد ٢٥٤، ١٧ـــ٢٣ جمادى الأولى ١٤١٠هـ ـــ ١٥ـــ٢١ ديسمبر ١٩٨٩م، ص ٩.

إن الأدب الإسلامي أكثر ألوان الفكر تأثيرًا في وجدان الناس، والتأثير الوجداني أسهل قبولاً، وأكثر قوة من الحاجة العقلية، والإقناع الفكري، لأن الكلمة إذا ملكت وجدان الإنسان سرعان ما تملك عقله.. وهذا دليل على خطورة الكلمة الفنية، سواء كانت إيجابية أو سلبية (١٣).

ثانيًا ــ هو أدب فكرة وليس أدب فترة:

لقد وجد الأدب الإسلامي والأدب المنحرف عن قيم الإسلام في كل عصور الأدب العربي، حتي في عصر صدر الإسلام. وخلال عصور الحضارة الإسلامية أدى الأدب العربي وظائف كثيرة في المجتمعات الإسلامية. وكان النثر ألصق بالقيم الإسلامية من الشعر، فكانت كتب الأدب مدرسة ثقافية تسهم في تعزيز القيم الفكرية الإسلامية، وتقوم بوظائف تربوية ولغوية وترويحية. أما الشعر فقد انتكس بعضه، وحمل عددًا من القيم الجاهلية كالعصبية القبلية، والمجون والمبالغات التي تتعدى حدود التصور الإسلامي، وظل بعضه الآخر وفيًا للقيم الإسلامية على أفضل الوجوه، كشعر الفتوح، وشعر الأحزاب في العصر الأموي، وشعر الدعوة في العصر العباسي، وشعر الجهاد في الحروب الصليبية (١٤).

لهذا فالأدب الإسلامي ليس أدب فترة من الفترات، ولا عصر من العصور، وإنما هو أدب فكرة، فالأديب المسلم الذي يتناول أي جانب من جوانب الحياة، وأي عنصر من عناصر الكون، وأي نشاط إنساني، ويعالجه بطريقة فنية موحية، وفق قيم الإسلام ومعاييره، هو أديب مسلم. وأدبه هو أدب إسلامي. لذلك فإن الأدب الإسلامي يتسع لكل الموضوعات، ويستوعب كل معنى كريم. فكل لون من ألوان الأدب يحمل قيمة باقية، ويدعو إلى فضيلة، ويدفع إلى التفكر والتدبر والإحسان في العمل، ويقبح الترخيص والانحراف، هو أدب إسلامي أصيل.

---

(١٣) عبد القدوس أبو صالح: «المسلمون» ٢٧٤، ٩ــ١٥ شوال ١٤١٠هـ ــ ٤ــ١٠ مايو ١٩٩٠، ص٩.

(١٤) عبد الباسط بدر: «المسلمون» العدد ٢٦٨، ٢٦ــ٣ رمضان، ١٤١٠هـ.

وليس ضروريـًا أن يكون الأدب الإسلامي باللغة العربية، فالأدب الإسلامي ــ كما قلنا ــ هو تعبير عن التصور الإسلامي للكون، والإنسان، والحياة، سواء صدر هذا التعبير باللغة العربية أو غيرها من اللغات. وإذا كان القرآن الكريم قد نزل بلسان عربي مبين، فإن الإسلام هو دين الله للعالمين، فاختلاف الألسنة لا يمنع التعبير الجميل عن التصور الإسلامي، سواء صدر بالعربية أو بغيرها من اللغات التي يجيد الأديب التعبير بها. فمن آيات الله المعجزة في الكون اختلاف الألسنة والألوان: **«ومن آياته خلق السماوات والأرض، واختلاف ألسنتكم وألوانكم، إن في ذلك لآيات للعالمين»** (الروم: ٢٢).

والأدب الإسلامي هو تعبير موح جميل عن التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة، وعن القيم الإنسانية، والأخلاق الإنسانية النابعة من هذا التصور، وعن السلوك الإنساني النابع من هذه الأخلاق والقيم. لذلك فإن الأدب الإسلامي هو تعبير عن الشخصية الإسلامية، وتجسيد لتصوراتها ومشاعرها الإنسانية الأصيلة.. إنه كذلك في أي مكان، وفي أي زمان، وبأي لسان. وليس معني كونه «إسلاميـًا» أن الآداب الأخرى «كافرة»، فأنصار الأدب الإسلامي لا يرمون الآخرين بالكفر ــ معاذ الله ــ أن يفعلوا ذلك. إن الإيمان والكفر علاقة خاصة بين الإنسان وربه. إن المسألة ببساطة هي أن كل أدب ينبثق من التصور الإسلامي و يتسق مع خصائصه ومعايير فهو أدب إسلامي وإلا فلا.

إن أحدًا لم يقل على امتداد التاريخ الحضاري للأمة الإسلامية إن أبي نواس ــ رغم غزلياته الفاضحة، وخمرياته، ومجونه ــ كان كافرًا. لأن أبا نواس كان كغيره من الناس مسلمـًا يخطئ و يصيب، تعلو قياده نفسه الأمارة بالسوء فيقول شعرًا ماجنـًا، و يعود إلى فطرة الله فيه فتظهر نفسه المطمئنة فيقول الأبيات الرائعة التالية:

إلـٰهنا ما أعدلكْ ... مليك كل مَنْ ملكْ

لبيكَ قد لبيتُ لك

لبيك إن الحمدَ لكْ ... والملك، لا شريك لكْ

مـا خـاب عـبـد سألك		أنـت لـه حـيـث سـلـكْ
لولاك يارب هلك
لـبـيـك إن الحـمـدَ لكْ		والمـلـكَ لاشـريـك لـكْ
كـل نـبـي ومَـلَـكْ		وكـلّ مـن أهـلّ لـكْ
وكـل عـبـد سـألـكْ		سبَّح أو لبي، فـلـكْ
لـبـيـك إن الحـمـدَ لكْ		والمـلـكَ، لاشريك لكْ
والليـل لمـا أنْ حَـلَـكْ		والسـابحاتُ في الفَلَكْ
على مجاري المُنسَلَكْ
لـبـيـك إن الحـمـدَ لكْ		والمـلَـكَ- لاشـريك لَكْ
اعـمـل وبـادِرْ أجَـلَـكْ		واختم بـخير عَـمَـلَـكْ
لـبـيـك إن الحـمـد لكْ		والمـلـكَ، لاشـريكَ لكْ

مثل آخر من عصرنا الحاضر. الكل يعلم أن للشاعر الكبير محمد الفيتوري، شطحات هنا ونطحات هناك تتعارض في بعض جوانبها مع التصور الإسلامي وقيمه ومعاييره.. ومع ذلك، فإن محمد الفيتورى عندما ينفض عن نفسه أكدار الأيام وضغوط الظروف المحيطة، يعود إلي عبقريته الشعرية الفطرية، فيضع أمامنا هذه الرؤية الشعرية في قصيدته «يوميات حاج إلي بيت الله».

لقد استطاع الفيتورى في تلميحات شعرية باهرة أن ينقلنا إلى ذلك المؤتمر الكوني العظيم الذي يأتي إليه الوفود من كل فج عميق، ليعقد في رحاب بيت رسول الله. معبّرًا عن طول الرحلة ومشقة السفر في ومضات فنية سريعة مضيئة، تجعلنا نحس بمشاعر تلك القوافل من وجد وهيام وحب ووله، وتعلق بالله:

قوافل.. يا سيدي.. قلوبنا إليك..
تحج كل عام..
هياكل مثقلة بالوجد والهيام..
تسجد عند عتبات البيت والمقام..

تقرؤك السلام ..

يا سيدي عليك أفضل السلام ..

ثم يجعلنا نحس بنبض كل قلب من قلوب أصحاب هذه القوافل ، وهي متجه إلى بيت الله الحرام ، ممتلئة إلى حد الثقل بالرجاء في غفران الله ، والهيام برحمته الواسعة . ثم لننظر إلى هذه الكافات والضمائر الملكية ، التي تفيض بالإيمان المطلق بملكية الله وتصرفه في هذا الكون :

الحمد لكْ .. والشكر لكْ ..

والمجد لكْ ..

والملك لكْ ..

يا واهب النعمة يا مليك من ملكْ ..

لبيك لا شريك لكْ ..

لبيك لا شريك لكْ ..

ثم يتجه الشاعر إلى إظهار قضيته في هذا العصر، قضيته الضائعة على مائدة أعدائه . إنها قضية أمة كانت رائدة الأمم ومنقذتها من التردي في مهاوي الظلام والهلاك . أمة كانت شمساً ساطعة على الدنيا كل الدنيا ، تشع بنورها ما بين المشرق والمغرب .. ثم ضاعت هذه الأمة ، وطمست شمسها .

لقد جعلنا الشاعر نحس بكل تلك العظمة والعزة ، ثم بالتحول الذي أصاب الأمة والتخلف والتشرذم والعمى بعد العزة والعظمة . جعلنا ندرك كل هذا حتي تضج به صدورنا وضلوعنا ، وتغص به حلوقنا :

يا سيدى عليك أفضل السلام ..

من أمة مُضاعة ..

خاسرة البضاعة ..

تقذفها حضارة الظلام ..

والخـــراب ..

إليك كل عام ..

لعلها أن تجد الشفاعة ..
لشمسها العمياء في الزحام ..

ثم يكشف الشاعر سبب البلاء، وأصل الداء الذي جعل حضارتنا تنهار على أيدينا، بعد إشراقها وازدهارها على يد أسلافنا،.. إنه البعد عن الله، والانحراف عن منهج الله. إنه التشرذم والتفكك والتنازع والفشل، وذهاب الريح.

يا سيدى منذ ردمنا البحر بالسدود ..
وانتصبت بيننا وبينك الحدود ..
متنا وداست فوقنا ماشية اليهود ..

إنه يجعلنا نعيش المأساة، ونقف بين يدي رسول الله صلى الله عليه وسلم منكسي الرؤوس خجلاً ووجلاً لفداحة الخطب الذي ارتكبناه عندما ضيعنا ما قضى عمره صلى الله عليه وسلم في بنائه.

يا سيدى · تعلم أن كان لنا مجد ..
وضيعنـــاه ..
بنيته، أنت، وهدمناه ..
واليوم ها نحن أجل يا سيدى ..
نرفل في سقطتنا العظيمة ..
كأننا شواهد قديمة ..
تعيش عمرها لكي تؤرخ الهزيمة ..

وأخيرًا يحاول الشاعر أن يبعث الغيرة والإحساس في نفوسنا، للاستيقاظ من هذا السبات، والثورة على هذا الذل والتبلد والعار(١٥). فيقول لنا عبر مخاطبته السيد العظيم الذي علم هذه الأمة الحب والتسامح والسلام، كما علمهم التمرد والثورة لرفع الظلم وإحلال العدل والسلام:

---

(١٥) محمد عبد الله منور: «المسلمون» العدد ٢٧٢، ٢٥ـ١ شوال ١٤١٠هـ ـ ٢٠ـ٢٦ أبريل ١٩٩٠، ص٩.

يا سيدى ..
علمتنا الحب فعلمنا تمرد الإرادة ..

ثالثاً ــ هو أدب مفيد للحياة والأحياء:

والأدب الإسلامي ليس أدبًا للأدب، وإنما هو أدب مفيد لترقية الحياة وفق منهج الله وشريعته. ولا شك أن جهودًا تبذل في هذا الصدد هنا وهناك. ولكن تبقى الحقيقة، وهي أن الأدب الإسلامي يحتاج في هذه المرحلة إلى أكثر من ندوة، وأكثر من بحث، وأكثر من حديث .. إنه يحتاج إلى دراسات عميقة، وجهود كبيرة، حتى تتحدد ملامحه الربانية، وخصائصه الإنسانية، و يأخذ دوره في ترقية الحياة الواقعية، وتنمية الأذواق والمشاعر الجمالية، وتربية النفوس، وتهذيب السلوك، شأنه في ذلك شأن الفنون وأساليب التربية الراقية.

إنه يحتاج إلى تحديد هذه الملامح والخصائص، وتحقيقها في واقع الأمة، ومسار جهادها، وميدان حياتها .. إنه بذلك يساهم في الحفاظ على هوية مايزيد على ألف مليون من البشر، ينتشرون على رقعة واسعة من العالم، كما أنه يحفظ أجيال الأدباء والقراء من التشتت والتمزق والجري وراء النماذج الأدبية الغربية، والنظريات الغربية، والغزو الغربي الداهم، الذي يتعرض له شباب هذه الأمة صباح مساء.

إن من أبناء جلدتنا من صك الغرب عقولهم، وطبع على عقولهم، فهم ينكرون وجود أدب إسلامي، بل و ينكرون وجود منهج لله لتربية الإنسان الذي خلقه الله! ومع أن كل واحد منهم يشتري الجهاز الذي صنعه الإنسان، و يأتي معه بـ«الكتالوج» الذي هو من صنع نفس الإنسان، فيقرأه ويحفظه حتي يستطيع تشغيل الجهاز وصيانته، إلا أنه ينكر ذلك على خالق الإنسان وصانعه .. ينكر أن خالق الإنسان قد صنع له «كتالوج» لأدبه وفنه وتربيته، واستثمار طاقاته!

إن الأمر كله أمر عقيدة .. يقول الشهيد سيد قطب: «إن هذه البشرية ــ وهي من صنع الله ــ لا تُفتح مغاليق فطرتها إلا بمفاتيح من صنع الله،

ولا تعالج أمراضها وعللها إلا بالدواء الذي يخرج من يده ــ سبحانه ــ وقد جعل من منهجه وحده مفاتيح كل مغلق، وشفاء كل داء: «**وننزل من القرآن ماهو شفاء ورحمة للمؤمنين**».. «**إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم**».. ولكن هذه البشرية لا تريد أن ترد القفل إلى صانعه، ولا أن تذهب بالمريض إلى مبدعه، ولا تسلك في أمر نفسها، وفي أمر إنسانيتها، وفي أمر سعادتها أو شقوتها.. ما تعودت أن تسلكه في أمر الأجهزة والآلات المادية الزهيدة التي تستخدمها في حاجاتها اليومية الصغيرة.. وهي تعلم أنها تستدعي لإصلاح الجهاز مهندس المصنع الذي صنع الجهاز، لكنها لا تطبق هذه القاعدة على الإنسان نفسه، فترده إلى المصنع الذي خرج منه، ولا أن تستفتي المبدع الذي أنشأ هذا الجهاز العجيب، الجهاز الإنساني العظيم الكريم الدقيق اللطيف، الذي لا يعلم مساربه ومداخله إلا الذي أبدعه وأنشأه: «**إنه عليم بذات الصدور.. ألا يعلم من خلق وهو اللطيف الخبير**» (١٦).

إن الأدب الإسلامي لا يقوم على الموهبة الأدبية المتفلتة مهما بلغت عبقرية الصياغة لديها. كما لا يقوم على الموهبة التي عرفت آداب الغرب وجهلت التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة.

إن قضية الأدب الإسلامي ــ كقضية كل ما هو إسلامي من العلوم والفنون والمناهج والتربية والاقتصاد والثقافة ــ إلخ ــ هي قضية إيمان، وعلم يقوم على الإيمان، وصدق في المشاعر، وفهم للواقع، واستشراف لآفاق المستقبل، وقدرة في التعبير، وموهبة تقوم على ذلك كله.

إن الجهود الرائدة للأستاذ أبو الحسن الندوى وللشهيد سيد قطب في الدعوة إلى أدب إسلامي متميز، وفي أصول الكتابة الأدبية الإسلامية، وما تلا ذلك من جهود مخلصة للأستاذ محمد قطب، والدكتور عماد الدين خليل، والأستاذ على أحمد باكثير، والدكتور نجيب الكيلاني وغيرهم.. كل هذه الجهود ما تزال أطروحات عامة، لم تنعكس بالقدر المطلوب في صورة

---

(١٦) في ظلال القرآن، مرجع سابق، ص ١٥.

نماذج أدبية ، بأقلام إسلامية واعية ، وعارفة بأصول الصنعة الفنية . كما أن هذه الجهود لم تؤد إلى وقف الغياب الكامل لأدب الأطفال ، الذي أصبحت له مؤسساته ودورياته ومتخصصوه على المستوى العالمي ، بينما لا يزال عندنا يتعثر ، ويفتقر إلى التجارب الجادة ، والنماذج الجيدة ، التي تستطيع أن تبلغ إشراقة الإسلام ، وأن تعبر عن الشخصيات الإسلامية ، والمواقف والقيم والمعايير الإسلامية التي يحتويها التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة .

رابعًا ــ وهو أدب واقعي:

وليس المراد بالواقعية ، الواقعية المادية التي حصرت الفن والأدب في حيز ضيق محدود من الحياة المادية ، ولا المادية التي تصور جانبًا فرديًا أو حياة طبقة أو قطاع معين دون الجوانب الأخرى والقطاعات الأخرى ، ولا الواقعية التي تجسم لحظات الضعف والسقوط الإنساني وتصنع منها بطولة دون اعتبار للسمو الإنساني والإشراق الإنساني .

فالواقعية في الأدب الإسلامي تصوير للحياة من جميع جوانبها ، وللإنسان جسمًا وروحًا ، وللتطورات الاجتماعية كلها سياسة واقتصادًا وتربوية ، وللحياة البشرية بلحظات قوتها وضعفها . فالواقعية في الأدب الإسلامي لا ترسم صورة مزورة ولا تجعل من الشر فضيلة ، ولا تجعل من الضعف بطولة ، ولا تصور النقائص على أنها واقعية لازمة لا محيد عنها ، ولا فكاك منها ، ولكن على أنها حالات عارضة على الصفحة الإنسانية المشرقة .

خامسًا ــ وهو أدب إيجابي:

أن يكون أدبًا إيجابيًا معينًا للإنسان على القيام بحق الخلافة في الأرض ومساعدًا له على القيام بإعمارها وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله .

إن الأدب الإسلامي ليس مجرد «أدب الدعوة» كما يحب البعض أن يحاصروه. إنه ليس مجرد وعظ وإرشاد، ودعاء وتسبيح وتحميد كما يرى البعض من المفكرين للأدب الإسلامي. إن الأدب الإسلامي هو أدب للحياة.. كل الحياة..

إنه أدب يصور الطبيعة بما فيها من أرض وسماء، وما بينهما من أنجم وأقمار وأبحر وأنهار، وجبال وسهول وقفار، وغيث وثلوج، وليل ونهار، وصبح ومساء. إنه يصور الحياة ومن ورائها يد الله القادرة المدبرة: **«إن في خلق السماوات والأرض واختلاف الليل والنهار، والفلك التي تجرى في البحر بما ينفع الناس، وما أنزل الله من السماء من ماء فأحيا به الأرض بعد موتها، وبث فيها من كل دابة وتصريف الرياح، والسحاب المسخّر بين السماء والأرض لآيات لقوم يعقلون»** (البقرة: ١٦٤).

وهو أدب يتحدث عن الإنسان من جميع جوانبه المادية والروحية باعتباره خليفة الله في الأرض: **«وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة»** (البقرة: ٣٠). ويتحدث عنه باعتباره أكرم خلق الله على الله: «ولقد كرمنا بني آدم، وحملناهم في البر والبحر وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً». ويتحدث عنه في جميع حالاته، فهو يفرح ويحزن، ويحب ويكره، ويسر ويغضب، ويضل ويهتدى، ويخطىء ويصيب،.. فهو ليس ملاكاً ولا شيطاناً.

ويصور الكون على أنه مصمم لخدمة الإنسان كي يقوم بحق الخلافة في الأرض وفق منهج الله: **«وسخر لكم ما في السماوات وما في الأرض جميعاً منه»** (الجاثية: ١٣). ويصور الإسلام على أنه «منهج» أو«نظام» أو «تصميم» لبناء يراد تنفيذه في عالم الواقع، وعلى الإنسان أن يحول النظام أو المنهج أو التصميم إلى واقع حي متحرك.

ويتكلم عن مخلوقات الله الأخرى غير الإنسان من نباتات وحيوانات وطيور مختلفة الأشكال والألون على أنها أمم أمثال بني الإنسان: **«وما من دابة في الأرض ولا طائر يطير بجناحيه إلا أمم أمثالكم»** (الأنعام: ٣٨).

ويصور الطبيعة على أنها جزء من الكون مصمم لخدمة الإنسان. وهي خلية في بنية هذا الكون الكبير متكاملة معه في كل جزئية من جزئياته.. وليس الإنسان في صراع معها، ولا يمكننا قهرها، وإنما نتعاطف معها، ونفهم قوانين الله فيها. يقول الرسول صلى الله عليه وسلم في جبل أحد: «هذا جبل يحبنا ونحبه» (رواه البخارى ومسلم).

معايير الأدب الإسلامي:

من العرض السابق لمفهوم الأدب وخصائصه، ولجوانب التصور الإسلامي يمكن الوصول إلى مجموعة من المعايير أو المواصفات التي يجب أن تتوفر في العمل الأدبي الإسلامي. وسأحاول فيما يلي عرض هذه المعايير وفقاً للتصنيف التالي:

أولاً: المعايير الخاصة بحقيقة الألوهية.

ثانياً: المعايير الخاصة بحقيقة الكون غيبه وشهوده.

ثالثاً: المعايير الخاصة بحقيقة الحياة غيبها وشهودها.

رابعاً: المعايير الخاصة بحقيقة الإنسان من حيث مركزه في الكون، ووظيفته في الحياة.

خامساً: بعض المعايير الخاصة بأسلوب أدب الأطفال.

أولاً: المعايير الخاصة بحقيقة الألوهية:

١ ــ أن يصور الأدب حقيقة الألوهية على أنها مصدر كل شيء، وإليها يعود كل شيء.

٢ ــ أن يصدر عن حقيقة أن الله هو وحده الخالق المدبر، الذي بيده ملكوت كل شيء وهو على كل شيء قدير.

٣ ــ أن يغرس في نفوس الناس حب الله ورسوله، وحب الصالحين من عباده.

٤ ــ أن تعرض الحقيقة الإلهية ــ في أدب الأطفال ــ بطريقة صحيحة ومناسبة لإدراكهم، ومحببة لهم.

٥ ــ أن يصور الله على أنه مصدر الخير والجمال والحق والحب.

٦ ــ أن يصور مهمة الإسلام على أنها دفع الحياة إلى التطور والترقي، ودفع الطاقات البشرية إلى الانطلاق والارتفاع والإبداع.

٧ ــ أن يكون الأدب شاملاً لجوانب التصور الإسلامي المختلفة كالعقائد والعبادات والأخلاق والسلوك.

٨ ــ أن يصور العقيدة الإسلامية على أنها عقيدة جادة، فاعلة منشئة، تملأ فراغ النفس والحياة، وتستنفذ الطاقة البشرية في الشعور والعمل، فلا تبقي فيها فراغًا للقلق والحيرة والتأمل الضائع.

٩ ــ أن يقدم القدوة الصالحة من حياة الرسول صلى الله عليه وسلم، وحياة الصحابة، والشخصيات الإسلامية البارزة بطريقة فنية مشوقة وموحية.

١٠ ــ أن يوضح الشمول في مفهوم «العبادة» في الإسلام، وكيف أن النشاط الإنساني كله عبادة لله، طالما كان الإنسان متجهًا به إلى الله.

ثانيًا ــ المعايير الخاصة بحقيقة الكون:

١ ــ أن يصور الأدب الكون على أنه غيب وشهود، وأن الإيمان بغيبه وشهوده من أهم صفات المتقين.

٢ ــ أن يصور الكون على أنه مصمم من قبل الله لخدمة الإنسان.

٣ ــ أن يصور الكون على أنه شيء جميل متحرك ومتعاطف مع الإنسان، ومتجاوب معه.

٤ ــ أن يعطي صورًا جميلة لمخلوقات الكون، وجوانب الكون المسخرة للإنسان.

٥ ــ أن يصور الجمال في الكون على أساس أنه جزء من بنية الكون الذي خلقه الله جميلاً.

٦ ــ أن يصور كائنات الكون على أساس أنها أمم عابدة لله، ومسخرة في الوقت ذاته لخدمة الإنسان في مسعاه الدائم للقيام بحق الخلافة في الأرض.

٧ـ أن يكون الأدب عاملاً على تنمية القدرة على التذوق وتقدير الجمال الرباني في كل مظاهر الكون من حوله.

٨ـ أن يكون الأدب عاملاً على إثارة النشاط والتفكير، وإدراك العلاقات بين الأفكار والأحداث وبين مفردات الكون.

٩ـ أن يعبر الأدب عن سنة الله في الكون المتمثلة في انتصار الخير على الشر، وعلو الحق على الباطل.

١٠ـ أن تستغل الحيوانات والطيور وكل مفردات الكون الأخرى ـ بطريقة مناسبة ـ في تعلم الحقائق والمعايير والقيم الإلهية التي تحكم الحياة.

ثالثًا ـ المعايير الخاصة بحقيقة الحياة:

١ـ أن يصور الارتباط والتوازن الضروريان بين الحياة الدنيا والحياة الآخرة: إيمانًا وعملاً.

٢ـ أن يكون أدبًا هادفًا مثمرًا في الحياة، ليس مقصودًا لذاته، وليس فنًا للفن، ولا أدبًا للأدب.

٣ـ أن يرسم صورة جميلة للحياة بكل أشكالها وأوضاعها.

٤ـ أن يزكي في النفس فكرة أن الحياة ليست سجنًا عوقب الإنسان به، ولا عبثًا فرض عليه، وإنما نعمة تشكر، ورسالة تؤدى، ومزرعة لحياة أخرى هي خير وأبقى.

٥ـ أن يوضح جوانب التصور الإسلامي في سياسة الحكم، وسياسة المال والاقتصاد وسياسة التربية والعمل.. إلخ.

٦ـ ألا يبالغ في التشاؤم من الحياة، وتجسيم الانحراف والمنحرفين فيها، حتي لا يصنع منهم بطولات زائفة.

٧ـ أن يبرز الأهمية القصوى للأسرة في الحياة، وضرورة التخصص في العمل داخلها، وفقًا لفطرة الله في أفرادها.

٨ـ أن يعين الناس على التعرف على أمتهم الإسلامية، والتعرف على دار الإسلام التي هي وطنهم.

٩ـ أن يعمل الأدب على تقوية روح التضامن والوحدة بين أقطار الأمة الإسلامية.

١٠- أن يكون عاملاً على تنمية القدرة على تحمل المسؤولية والمساهمة بإيجابية وفاعلية في إعمار الحياة وفق منهج الله .
١١- أن يكون عاملا على تنمية القدرة على التخيل والتصور، وفهم الماضي، وتشكيل الحاضر واستشراف آفاق المستقبل .
١٢- أن يكون معروضا باللغة العربية الصحيحة المناسبة لكل فن، ولكل مستوى، ولكل مقام .
١٣- أن يكون بعيدا عن أساليب التقرير والوعظ والمحاضرة والنصح المباشر وغير ذلك من الأمور التي تبعده عن السمة الفنية الموحية .
١٤- أن يساهم في تربية أبناء الأمة على الوفاء بالعهود والمواثيق، والإلتزام بالقيم الإسلامية التي تقضي أن لا تكون المنفعة وحدها هي معيار السلوك، أو أن تكون الغاية تبرر الوسيلة .
١٥- أن ينمي قيم التعاون والتكافل والتراحم بعيدًا عن الصراعات الطبقية والأحقاد القبلية والعشائرية والقومية .

رابعًا ــ المعايير الخاصة بحقيقة الإنسان:

١ ــ أن يصور الأدب الإنسان على أنه مخلوق من مخلوقات الملأ الأعلى، وأنه قبضة من طين الأرض، نفخ الله فيها من روحه .
٢ ــ أن يهتم بجانب إنسانية الإنسان، وتكريم الإنسان، وهو جانب الروح، والضمير، وحرية الإرادة .
٣ ــ أن يصور الإنسان على أنه ذو طبيعة مزدوجة، وأن الازدواج في طبيعته لا يمكن فصله عن بعضه .
٤ ــ أن يصور الإنسان على أنه خليفة في الأرض، وتقتضي الخلافة أن يقوم على عمارتها وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله .
٥ ــ أن يساهم في عقد الصلة الدائمة بين القلب الإنساني وبين الله .
٦ ــ أن يصور النفس على أنها كل متكامل من روح وجسم وعقل، وأن هذه الأجزاء لا تعمل منفصلة أو بعيدة عن بعضها البعض .
٧ ــ أن يصور العقل الإنساني على أنه جهاز من أجهزة الجسم وطاقة من

طاقاته التي أودعها الله فيه، كالسمع والبصر والإحساس.. إلخ وأنه لا يمكن أن يعمل منفصلاً عن هذه الطاقات.

٨ــ أن يصور التوازن الضروري بين ماديات الإنسان ومعنوياته، وبين ضروراته وأشواقه.

٩ــ أن يصور الإنسان على أنه أكرم مخلوقات الكون، وأن الكون مصمم لخدمته.

١٠ـ أن يصور محاولات التأمل والتدبر الإنساني لإدراك طبيعة العلاقات الكونية، وتوكيد الصلة بين الخالق والمخلوق، أو بين مفردات الوجود.

١١ـ أن يوطد الصلة بين الإنسان وغيره من الموجودات كالجماد والنبات والحيوان والطير..إلخ.

١٢ـ أن يصور الإنسان على أنه كائن إيجابي فعال، مقاوم للضعف والفساد الذي حوله، فاعل للتغير والترقي في الحياة، وليس عاملاً سلبيًا فيها.

١٣ـ أن يكون تصويرًا واقعيًا شاملاً لحياة الإنسان كلها الروحية والمادية في كل قطاعات المجتمع، في الماضي والحاضر والمستقبل.

١٤ـ أن يعرض الصورة النفسية الفردية والاجتماعية متكاملة، بمادياتها ومعنوياتها، وقيمها الروحية، والثقافية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية.

١٥ـ أن يساهم في جعل الإنسان يقبل على الحياة، ويعمل على إعمارها وترقيتها بكل طاقاته وإمكاناته، ليصبح جديرًا بمكانة الخلافة عن الله فيها.

١٦ـ أن يعبر عن حكمة خلق الإنسان من طين، ليكون قادرًا على السعي في الأرض، وتعميرها وترقيتها، واكتشاف ما أودع الله فيها من كنوز ونعم.

١٧ـ أن يعبر عن حكمة خلق الإنسان من روح الله، حتي يكون مهيأ للتحليق في أفق أعلى، والتطلع إلى عالم أرقي، وحياة هي خير وأبقي، فيستخرج ثروات الأرض، ويستخدمها دون أن تستخدمه هي وتستعبده.

١٨- أن يساعد الإنسان على فهم أن الحياة فيها منافع، وفيها جمال، وأن نفسه لديها القدرة على استيعاب المنفعة والقدرة على التفتح للجمال.

١٩- أن يصور النشاط الإنساني على أنه عمل للدنيا والآخرة في آن، وأن الدنيا هي مزرعة للآخرة.

٢٠- ألا يركز على لحظات الضعف الإنساني ولحظات السقوط والهوان في حياة الإنسان، دون الاهتمام بجوانب القوة والرفعة والشرف فيه.

٢١- أن يساهم في تكريم الإنسان ورفعه عن درك الخضوع للحاجات والضرورات التي تحاصره في الطعام والشراب وجوعات الجسد، وفي إطلاق إنسانيته المبدعة في شتى مجالات الحياة.

٢٢- أن يكون تعبيرًا عن تجربة شعورية صادقة، لا تصويرًا مزورًا للشخصية الإنسانية أو تصويرًا خياليًا لا وجود له في حياة البشر.

٢٣- ألا يركز على حالات الضعف البشري، ويجعل منها بطولة، وألا يزينها ويتوسع في عرضها على أساس أنها واقعية، بل يعرضها بسرعة على أنها شرور ونقائص.

٢٤- أن يؤكد على التعبير عن الشخصيات التي تُعْلي شأن الفضيلة والقيم الرفيعة، ولا يصنع بطولة من الشخصيات التي تؤدي أدوار الرذيلة.

هذه هي أهم المعايير أو المواصفات التي يجب أن تتوفر في الأدب الإسلامي. وهذه المعايير يمكن استخدامها بشكل أو بآخر للحكم على نوعية الإنتاج الأدبي العام أو الخاص وتوجهه.

ومع ذلك فإن الأدب الإسلامي في حاجة إلى متابعة نقدية، لإنقاذ النص الإبداعي الإسلامي من الأخطاء الفنية التي يمكن أن تقع في مبناه أو في معناه، سواء كان أدبًا للكبار أو كان أدبًا للأطفال.

تدريس الأدب
في المرحلة المتوسطة والثانوية

أهداف تدريس الأدب:

الأدب كما عرفناه هو تعبير موح عن تجربة شعورية منبثقة عن التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة. وهو بنوعيه ــ الشعر والنثر ــ مصدر متعة للكبار والصغار. ويجدر بنا هنا أن نعرض للأغراض الأساسية في تدريس الأدب. ويمكن تلخيص أهم هذه الأغراض فيما يلي:

١ ــ إدراك ما في الأدب من صور ومعان وأخيلة تمثل صورة من صور الطبيعة الجميلة، أو عاطفة من العواطف البشرية، أو تعرض ظاهرة من الظواهر الاجتماعية أو السياسية أو الطبيعية (١٧).

٢ ــ التمتع بما في الأدب من جمال الفكرة، وجمال العرض، وجمال الأسلوب، وموسيقى اللغة، والإيقاع، والسجع، والقافية، فالتمتع بالأدب الجميل يورث حب الجمال في صنعة القادر العظيم.

٣ ــ بعث السرور النفسي والراحة والاطمئنان في نفس القارئ أو المستمع، وهو ذلك السرور الشبيه بما يشعر به المتنزه في حديقة فيحاء، أو المستمع للحن موسيقي شجي هادئ.

٤ ــ السمو بالذوق الجمالي الأدبي، نتيجة لمزاولة قراءة الأدب الجميل أو سماعه فتتربي عند الفرد عاطفة حساسة تؤثر فيما يتخيره منه لقراءته وفيما ينتجه من ألوان الأدب الراقي.

٥ ــ الاتصال بالمثل العليا في الأخلاق والسلوك البشري، كما في القصص ذات المغزى الاجتماعي، والقصائد الشعرية التي تعالج أفكارًا أو مشكلات اجتماعية، والمسرحيات، والحكم والأمثال والطرائف المثيرة.. إلخ.

---

(١٧) انظر: عبد العزيز عبد المجيد، مرجع سابق، ص ص ٣٢٦ ــ ٣٢٨. وانظر أيضًا فتحي يونس وآخرون، مرجع سابق، ص ص ٢٠٣ ــ ٢٠٤.

٦ـ التأثر بما في الأدب من أفكار وأساليب جميلة، تظهر في التعبير الشفوي أو الكتابي للقارئ أو المستمع. فالقارئ أو المستمع المحب للأدب يتأثر به ويحاكيه بطريقة تلقائية.

٧ـ معالجة بعض المشكلات النفسية والاجتماعية، بقراءة القصص أو الأشعار التي تنفس عن القارئ وعن رغباته المكبوتة.

٨ـ الاستمتاع بوقت الراحة بقراءة الجميل من ألوان الأدب المختلفة، وبذلك يستثمر القراء أو المستمعون وقتهم وطاقاتهم في المفيد النافع.

٩ـ زيادة الذخيرة اللغوية التي تساعد على زيادة فهم المقروء والقدرة على استعمالها.

١٠ـ مساعدة القارئ أو المستمع على فهم نفسه، وفهم مجتمعه، والوقوف على الأفكار والعوامل التي تصنع الحاضر وتؤثر في تكوين المستقبل.

إن مدرس الأدب الواعي هو الذى يجعل مثل هذه الأهداف نصب عينيه، ويعمل على تحقيقها بقدر استطاعته. أما المدرس الذى يدخل إلى حجرة الدراسة وليس في ذهنه أهدافًا معينة فإنه غالبًا ما يضل الطريق ويصير كمن يحرث في البحر.

ويمكن القول ـ باختصار ـ إن المعايير التي سبق عرضها، والتي يجب توخيها في الإنتاج الأدبي المتسق مع التصور الإسلامي، تعتبر ـ بشكل أو بآخر ـ أهدافًا تُنشد في دراسة الأدب.

مناهج تدريس الأدب:

تتبع دراسة الأدب في معظم بلدان العالم العربي عدة مناهج ومن أهم هذه المناهج ما يأتي:

١ـ المنهج التاريخي. وفيه تجرى دراسة الأدب على أساس العصور الأدبية المختلفة بدءاً بالعصر الجاهلي وانتهاء بالعصر الحديث. وهذا هو المنهج المتبع حاليًا في المدرسة الثانوية في مصر ومعظم أقطار العالم العربي.

٢ـ منهج الفنون الأدبية. وفي هذا المنهج لا يكون التركيز في الدراسة على

التسلسل التاريخي، وإنما يكون التركيز على الفنون الأدبية كالشعر بألوانه المختلفة: القديم، والحديث، والشعر المسرحي، والنثر بألوانه المختلفة: كالقصة، والخطبة والمقالة.. إلخ. وقد يكون المنهج هنا مكونًا من دراسة فن أو أكثر من هذه الفنون في كل العصور الأدبية من القديم إلى الحديث، وقد يقتصر على عصر واحد. المهم هنا أن محور المنهج يدور حول فن أو أكثر من الفنون الأدبية، دون تركيز على تاريخ الأدب.

٣ـ منهج الموضوعات الأدبية. ويتم اختيار محتوى منهج الأدب الذى يتبع هذا المنهج بأن يتم اختيار: مجموعة من القطع النثرية والقصائد الشعرية ذات المغزى الإنساني والأخلاقي والاجتماعي من عصور شتى بحيث تناسب حاجات وميول التلاميذ في مرحلة معينة. وهذا هو المنهج الذى يسير عليه منهج دراسة الأدب في المرحلة الإعدادية أو المتوسطة في مصر وفي معظم أقطار العالم العربي.

وقد يصمم المنهج لدراسة ظاهرة أو أكثر من الظواهر الأدبية، مثل الحماسة أو الفخر، أو التكسب بالشعر. على أن تدرس هذه الموضوعات أو الظواهر الأدبية منذ نشأتها وحتي نهايتها. وهنا نجد أن الموضوع الأدبي أو الظاهرة الأدبية هي الأساس الذي تدور حوله الدراسة بصرف النظر عن كونه فنًا كاملاً أو جزءاً من فن أدبي، وسواء تم تناوله في كل العصور من القديم إلى الحديث أم في حقبة تاريخية معينة. وهنا نجد أن محور هذا المدخل هو الموضوع الأدبي أو الظاهرة الأدبية. وكثير من برامج الأدب على مستوى الدراسات العليا تتم على هذا الأساس.

محتوى منهج الأدب ومشكلاته:

يسير منهج دراسة الأدب في المرحلة الثانوية في مصر بصفة خاصة وفي معظم الأقطار العربية بصفة عامة، وفق المنهج التاريخي. ففي السنة الأولى الثانوية يدرس الطلاب الأدب ــ بكل فنونه ــ في العصر الجاهلي. وفي السنة الثانية يدرسون الأدب في صدر الإسلام وحتي العصر العباسي. وفي

السنة الثالثة يدرسون الأدب في العصر الحديث. وفي المرحلة الإعدادية أو المتوسطة يسير منهج دراسة الأدب عامة حسب مدخل الموضوعات الأدبية، حيث تختار موضوعات أدبية شعرية أو نثرية ذات صبغة إنسانية أو أخلاقية أو اجتماعية. وتشير الممارسات التربوية في دراسة الأدب في مصر ومعظم الأقطار العربية إلى مجموعة من المشكلات من أهمها مايأتي:

عدم التوفيق في اختيار النصوص:

عدم التوفيق في اختيار النصوص الأدبية، وخاصة الشعرية منها. فمعظم هذه القطع مثقل بالكلمات الصعبة البعيدة عن قاموس التلاميذ، كما أنها مثقلة أيضًا بالمعاني المجازية مما لا يستطيع التلاميذ فهمها. وعجز التلميذ عن فهم أي موضوع يقرؤه كاف لتنفيره منه، فما بالك بموضوع يدرسه ليحفظه. إنه يكون كالببغاء يردد ما لا يفهم، بل إن هذا قد يكوّن في نفسه كراهية ونفورًا من الأدب.

ويمكن تلخيص عيوب النصوص الأدبية المختارة لتلاميذ المرحلتين: الإعدادية أو المتوسطة والثانوية على السواء فيما يأتي:

١ــ الإسراف في اختيار النصوص المحملة بالكلمات الصعبة، والتراكيب الغريبة، وأنواع المجاز التي لا يقوى التلميذ على فهمها.

٢ــ تناول النصوص المختارة لموضوعات مبتذلة لا تثير في نفس التلميذ عاطفة أو انفعالاً أو حماسًا، وقد يكون بعضها منحرفًا عن التصور الإسلامي.

٣ــ بعض النصوص بها تكلف في الخيال، وعدم انسجام في الصورة الشعرية أو النثرية، حيث لم تكن تعبيرًا عن تجربة شعورية صادقة، ولم يعبر عنها بطريقة موحية.

٤ــ خلو معظم النصوص من الحركة أو الحوار أو التمثيل.

٥ــ تناول معظم النصوص المختارة لموضوعات بعيدة عن محيط التلاميذ وخبراتهم واهتماماتهم.

٦ــ عدم التوفيق في اختيار النصوص المنظومة على أساس بحر شعري

مناسب لموضوعها. فمن المعروف لمن يقرضون الشعر أو يستمتعون بقراءته أن لنوع الموضوع الشعري، من حماس أو فخر، أو وصف، علاقة بالبحر الذي تنظم به القصيدة.

إذن، فاختيار النص لابد أنْ يتوفر فيه، بالإضافة إلى جمال الموسيقي، جمال الفكرة والخيال والعاطفة الصادقة، وسهولة اللفظ، وإلا قتلنا في نفوس أبنائنا حب الأدب وحماستهم له. ومتي ضاعت الحماسة ضاع الاهتمام وصار من العبث حمل التلاميذ على ما لا يحبون.

وفي رأينا، أن عدم التوفيق في اختيار النصوص الأدبية سيظل قائماً طالما أن ذلك يتم في غياب معايير الأدب في التصور الإسلامي التي سبق أن ذكرناها. إن هذه المعايير لا يجب الإلتزام بها في الإنتاج الأدبي فقط، بل يجب الإلتزام بها في اختيار النصوص المناسبة للدراسة في كل مرحلة. ويحبذ في هذا الصدد اختيار عدد كبير من النصوص التي يمكن دراستها، و يترك للطلاب والمدرس اختيار الحد الأدني المقرر منها للدراسة والحفظ.

المنهج التاريخي في دراسة الأدب:

اتباع المنهج التاريخي في تدريس الأدب في المرحلة الثانوية: وقد نتج عن مجموعة من المشكلات من أهمها مايأتي:

١ــ طغيان تاريخ الأدب على دراسة الأدب (النص).
٢ــ طغيان دراسة الشعر على الفنون الأخرى.
٣ــ عدم تذوق معظم طلاب المدرسة الثانوية للشعر ونفورهم منه.

ومكمن الداء أننا تبعنا المستشرقين في المنهج الذي وضعوه لنا لدراسة الأدب العربي. وهو منهج يركز على التاريخ السياسى للأمة، وعلى ما فيه من انقلابات ومؤامرات وفتن وافتراءات. ثم يجئ النص الأدبي عَرَضاً أو للاستشهاد به على الحوادث. وبذلك ابتعد الدارسون عن جوانب الإبداع والإشراق الحضاري، وانغمسوا في تتبع المؤامرات والدسائس السياسية، التي هي سمة التاريخ السياسي عموماً لدى معظم الأمم والشعوب. وبذلك

جاءت دراسة مناهج الأدب دائمًا في مدارسنا ابتداء بالعصر الجاهلي، وانتهاء بالعصر الحديث.

وعلى هذا الأساس نجد كثيرًا من النصوص المختارة منحرفة في بعض جوانبها عن التصور الإسلامي للأدب، لأن العبرة في الاختيار لم تكن مراعاة النص لقيم هذا التصور، ومعاييره، وإنما العبرة في مناسبة النص وشهادته على الحدث التاريخي!

والوضع الطبيعي في دراسة الأدب، هو أن نبدأ بدراسة الأدب نفسه، ونجعل للنصوص الأدبية الحظ الأوفر من العناية والتركيز. وقد رأت لجنة بحث مناهج اللغة العربية ووسائل ترقيتها التي ألفت سنة ١٩٤٦ هذا الرأي، وأكدت على ضرورة أن يكون منهج الأدب مرتبطًا بدراسة النصوص ومرتكزًا عليها، وأن يكون الاهتمام الأول بالنصوص الأدبية، وأن يكون هذا هو الهدف الأول من دراسة الأدب، وأن يكون ما يرد من تاريخ الأدب عرضًا هو وسيلة لتحقيق هذا الهدف الأول.. لكن هذا الرأي لم يلق آذانًا صاغية!

وعلى كل حال، سواء تبعنا المنهج التاريخي، أو منهج الفنون الأدبية، أو منهج الظواهر الأدبية، فإننا يجب أن نتوخى اختيار النصوص الأدبية التي تتفق مع التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة، وتعرض لطبيعة العلاقات والارتباطات بينها، مع التركيز على بيان مركز الإنسان في الكون، ووظيفته في الحياة كخليفة لله في الأرض، مجد في عمارتها وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله.

طغيان الشعر على الفنون الأخرى:

أما بالنسبة لطغيان دراسة الشعر على الفنون اللغوية الأخرى، فربما يكون أحد أهم مسبباتها هو اتباع المنهج التاريخي الذي يبدأ بالشعر في العصر الجاهلي. كما أن الشعر هو أكثر الفنون الأدبية اكتمالاً ونضوجًا من البداية، في حين أن الفنون الأخرى كالقصة والرواية والمسرحية لم تنضج وتتضح ملامحها إلا فيما بعد. ولذلك حظي الشعر بالعناية أكثر من غيره من

الفنون الأدبية الأخرى.. وبالرغم من هذه العناية، فإن المدرسة قد فشلت ــ للأسف ــ في جعل الناشئة يتذوقون هذا الفن الأدبي الجميل.

وهناك من الأسباب ما أدى إلى ذلك من أهمها مايلي:

أ ــ سوء اختيار النصوص الشعرية المناسبة، وقد سبق الحديث عن ذلك.

ب ــ إجبار التلاميذ على حفظ نصوص الشعر المقدمة لهم رغم صعوبتها، من غير دراسة كافية لها أو فهم أو تذوق.

جـ ــ التركيز على الجوانب المختلفة للشكل اللغوي للقصيدة أو المقطوعة وعدم الاهتمام بتفهم روح الشاعر، وقد أدى كل هذا إلى تحطيم روح الإبداع والابتكار لدى التلاميذ، وفهم الشعر على أنه مجموعة من الموضوعات المنظومة الخالية من الروح والإحساس والعاطفة الصادقة. إن عدم التوفيق في اختيار النصوص المناسبة، بالإضافة إلى صعوبتها وكثرتها، جعل المدرس يؤديها بآلية منافية لطبيعة التذوق الأدبي، حتى صار الوضع مختزلاً في: إقرأ، إجلس، قم، إقرأ، إجلس.. وهكذا!

د ــ تدريس الشعر الجاهلي الصعب للتلاميذ في سن صغيرة، بينما هم يدرسون الشعر الأقل صعوبة في سنوات يكونون فيها أقدر على الفهم والتذوق.

التذوق الأدبي:

إن عدم تذوق كثير من الطلاب للشعر ربما يرجع إلى أننا لم نجر من التجارب مايمكننا من الحكم الصحيح على ميول طلاب المرحلة الثانوية إلى الشعر. وقد درج الخبراء في هذه المرحلة ــ كما في المراحل السابقة ــ على اختيار مايرونه صالحاً للتلاميذ. وهم يبنون اختيارهم ــ غالباً ــ على ذوقهم الخاص وعلى ميولهم.

وفي دراسة مصرية عن «الاتجاهات العامة للميول الأدبية عند المراهقين»(١٨) ظهرت النتائج التالية :

١ ــ أن المراهقين يميلون بوجه عام إلى موضوعات الشعر والنثر الفني التي تدخل في خبراتهم ، ويشعرون بأنها تتناسب مع نزعاتهم الفطرية وتتصل بحياتهم في هذا الطور من أطوار نموهم .

٢ ــ أنهم يميلون إلى الموضوعات التي تتفق مع الناحية الوجدانية فيهم كالفكاهة والمزاح وغير ذلك من الموضوعات السارة .

٣ ــ أن موضوع الحب مما يميل إليه المراهق في بدء مرحلة المراهقة أي ما بين العاشرة والخامسة عشرة .

٤ ــ أن موضوع الوصف ــ وبخاصة وصف الطبيعة ــ يثير المراهقين ، لأنهم يرون فيه مجالاً للتأمل والتفكير ويشعرون نحوه باتجاه انفعالي إيجابي .

٥ ــ أن موضوع الحماسة وقصص البطولة مما يميل إليه المراهقون في هذه المرحلة .

٦ ــ أن موضوعي المدح والهجاء لا يثيران ميل التلاميذ إلا بقدر ما يشتملان عليه من عناصر أخرى تشبع الناحية الوجدانية لديهم .

٧ ــ أن المراهقين يفضلون ــ بوجه عام ــ الشعر على النثر إذا تساويا في كل العناصر الإيجابية الأخرى .

٨ ــ أن عنصر السهولة أو الإلف من أهم أسباب تفضيل النص الأدبي .

٩ ــ أن عنصر الخيال الذي يتضمنه جمال التشبيه من أهم أسباب إعجاب المراهقين بالنص الأدبي .

١٠ ــ أن المراهقين يعجبون بوجه عام بالنص الأدبي ذي الإيقاع الحسن .

وقد يكون السبب في عدم تذوق معظم الطلاب للشعر، هو عدم وجود معيار يمكن الحكم به على قدرة الطلاب على تذوق نواحي الجمال المختلفة في الشعر. والحقيقة أنه لا يوجد لدينا مقياس موضوعي يقاس به مقدار ما في

---

(١٨) محمد قدري لطفي : «الاتجاهات العامة للميول الأدبية عند المراهقين» ، رسالة ماجستير، القاهرة ، كلية التربية بجامعة عين شمس ، ١٩٤٥ .

الأدب من جمال ، وإنما يرجع تقدير ذلك إلى تذوق القارئ وحساسيته ، فقياسه إذن ذاتي كمقياس تذوق الموسيقى والتصوير، وإن كانت الدراسات التي أجريت في الفنون المختلفة تفيد أن معظم الخبراء متفقون في تقديرهم للجميل من الأدب وغيره من الفنون الجميلة .

وفي مصر، حاول رشدى أحمد طعيمة ، في دراسته للماجستير، وعنوانها «وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية ، فن الشعر» ، حاول أن يجعل للتذوق الأدبي معايير موضوعية يمكن الحكم بها على قدرة التلميذ على تذوق نواحي الجمال المختلفة في الشعر. وقد أجمل الباحث أشكال السلوك التي تكشف عن التذوق الأدبي فيما يلي :

- تمثل القارئ للحركة النفسية في القصيدة .
- القدرة على استخراج البيت الذى يتضمن الفكرة الرئيسية .
- القدرة على اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت آخر.
- إدراك ما في الأبيات من وحدة عضوية ، وما في الأفكار من ترابط .
- القدرة على اختيار العنوان المعبر عن أحاسيس الشاعر.
- القدرة على إدراك ما في الأفكار من عمق ، وفهم للمعاني التي يوحي بها الشاعر.
- فهم درجة التواؤم بين التجربة الشعرية والصياغة الفنية .
- القدرة على فهم مكونات الصورة الشعرية ، وقدرتها على التعبير عن أحاسيس الشاعر، وعلى رسم الشخصيات .
- تحديد مدى المقارنة بين الصورة الشعرية والأفكار.
- إدراك أهمية الكلمة في القصيدة .
- إدراك التناسب بين الكلمة والجو النفسي الذي تثيره القصيدة .
- إدراك وضع القصيدة من تراث الشاعر.
- القدرة على تحديد القيم الاجتماعية التي تشيع في القصيدة .
- القدرة على فهم الرمز وتفسيره ، وإدراك المعاني الكامنة فيه .
- إدراك مجال التشبيه والصور البيانية .
- حساسية الطالب لوزن الأبيات ، وإدراك ما فيها من نشاز موسيقي .

ـ ترتيب القصائد والأبيات حسب جودتها.
ـ اكتشاف العيب الموجود في الأبيات.
ـ إدراك أثر الثقافة في جمال البيت(١٩).

وعلى العموم فإن الأدب العربي قديمه وحديثه مليء بالموضوعات والطرائف المناسبة التي تستدعي البحث والاختيار وحسن المعالجة. ومن الضروري أن يراعي في الاختيار قدرات التلاميذ، وأن يكون للتلاميذ أنفسهم نصيب في هذا الاختيار، كما سبق أن اقترحنا.

ومن ألوان الأدب التي يميل إليها الطلاب في المرحلة الثانوية ما يأتي:

١ ـ أدب الجهاد والبطولة شعرًا كان أو نثرًا. فالطلاب في هذه المرحلة يميلون إلى هذا اللون لحماستهم وقوة عواطفهم وحبهم للمغامرة.

٢ ـ الأدب المسرحي شعرًا كان أو نثرًا، ففي الأدب المسرحي ـ بأنواعه المختلفة ـ حياة جماعية، والطلاب في هذه المرحلة يميلون إلى التعاون وتبادل الأفكار والآراء.

٣ ـ أدب الحب من شعر أو قصة أو مسرحية، فطلاب المرحلة الثانوية في طور المراهقة. وينبغي أن توجه عاطفة الحب الجياشة في هذه المرحلة توجيها سليمًا متفقًا مع التصور الإسلامي لذلك.

٤ ـ أدب الحوادث المثيرة، والأزمات والمآسي السياسية والاقتصادية، والاجتماعية.

٥ ـ أدب الوصف شعرًا أو نثرًا، الواضح الحركة، والذي يثير صورًا حسية مختلفة.

ويختلف التلاميذ ـ على كل حال ـ في درجة ميولهم إلى هذه الأنواع تبعًا لدرجة ذكائهم، وخبراتهم، واختلاف بيئاتهم، وعمق إيمانهم.

---

(١٩) انظر: رشدى أحمد طعيمة، «وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية، فن الشعر»، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس ١٩٧١.

العلاقة بين الأدب والبلاغة:

من المشاكل المتصلة بمحتوى منهج الأدب في مصر ومعظم أقطار العالم العربي، مشكلة العلاقة بين الأدب والبلاغة. إن الغرض من البلاغة هو إدراك ما في النص الأدبي من جمال وطرافة، وإدراك مدى قدرة الأديب على صياغة أفكاره الجميلة بعبارات جميلة موحية. وقديمًا قال عبدالقاهر الجرجاني المتوفى سنة ٤٧١هـ، عندما أشار إلى البيان (البلاغة) في دلائل الإعجاز بقوله: «ولولاه لم تر لسانًا يحوك الوشي، و يصوغ الحلي، و ينفث السحر، و يقري الشهد، و يريك بدائع من الزهر».. فعلوم البلاغة إذن ما هي إلا خوادم للأدب، والغرض من دراستها إدراك ما في النص من معان وأفكار سامية، وتذوق ما به من جمال وخيال وصور بليغة.

لكن هذا الانحراف «قد وقع في كتب «البلاغة» بعد عبدالقاهر، فقد كان المتبع في أيامه أن تختلط قواعد البلاغة بالنقد الفني للنص الأدبي، وأن يستشهد على القاعدة البلاغية بالنصوص، ثم تنقد هذه النصوص نقدًا فنيًا يبين الجمال والقبح فيها ـــ وهذا هو المنهج الصحيح ـــ ولكن البلاغة بعد ذلك استقلت على يد السكاكي وأمثاله، فصارت القاعدة هي المقصود أولاً وأخيرًا. والقاعدة تثبت بالمثال الجيد كما تثبت بالمثال الرديء. وعلى هذا أصبحت كتب البلاغة عند المتأخرين معرضًا لنماذج في غاية السخف والرداءة، تذكر على أنها أمثلة لقواعد البلاغة فـفسد الذوق فسادًا عظيمًا» (٢٠).

ولما أدخلت دراسة علوم البلاغة ـــ المعاني والبيان والبديع ـــ في المدارس الثانوية، قصد بتدريسها هذا الغرض. ولكن المنهجين انحرفوا عن ذلك إلى العناية بقواعد البلاغة وتعاريفها وشواهدها دون تحقيق الغرض التطبيقي الجمالي في اللغة. فصارت هذه العلوم ـــ بهذه الصورة ـــ أشبه بقواعد النحو والصرف، جافة خالية من كل جمال. وعمد الطلاب إلى حفظها وتطبيقها

(٢٠) سيد قطب: النقد الأدبي أصوله ومناهجه، مرجع سابق، ص١٩٢.

ـ إن استطاعوا ـ تطبيقاً آلياً علمياً، بدون أن تترك في نفوسهم أثرًا فنياً، أو هزة شعورية أو احساساً بالجمال التعبيرى(٢١).

وبهذا الأسلوب أخذ المدرسون في تدريس علوم البلاغة تارة بالطريقة الاستنباطية، فيسوقون الأمثلة ويناقشونها ويستنبطون منها القاعدة، وتارة بالطريقة القياسية فيذكرون القاعدة أولاً ثم يقيسون عليها أمثلة تندرج تحتها. وبهذا صارت علوم البلاغة تدرس كما تدرس قواعد النحو والصرف عندنا، وصارت منعزلة عما يدرسه التلاميذ من أدب، فقد ترد في نصوص الأدب شواهد بلاغية لا يتعرض لها المدرس، لأن التلاميذ لم يدرسوا قواعد البلاغة التي تفسرها، أو قد يعرض لها من غير أن يكون لدى التلاميذ من المعارف ما يكفي لفهمها.

وعلى هذا صار لعلوم البلاغة دروسها الخاصة المستقلة عن دراسة النص الأدبي. وكأن البلاغة شيء والأدب شيء آخر. وصارت البلاغة مادة مستقلة يمتحن فيها التلاميذ بورقة امتحان خاصة، وصار التلميذ لا يشعر بهذه الصلة العملية بين البلاغة والأدب، ولا حتي بالصلة الجمالية.

مناهج النقد الأدبي ووظائفه:

إذا عرفنا وظيفة النقد وغاياته أمكن أن نعين مناهج النقد التي تكفل لنا تحقيق هذه الغايات. وعليه فإن وظيفة النقد وغايته تتلخص فيما يلي:

أولاً: تقويم العمل الأدبي من الناحية الفنية، وبيان قيمته «الموضوعية» على قدر الإمكان؛ لأن «الذاتية» في تقدير العمل الأدبي هي أساس «الموضوعية» فيه، ومن العبث محاولة تجريد الناقد من ذوقه الخاص، وميوله النفسية، واستجاباته الذاتية لهذا العمل، التي ترجع إلى تجاربه الشعورية السابقة بقدر ما ترجع إلى العمل الأدبي نفسه.

---

(٢١) عبد العزيز عبد المجيد، اللغة العربية، أصولها النفسية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص ٣٥٠.

فواجهة العمل الأدبي ـ قصيدة أو رواية أو أقصوصة أو ترجمة حياة، أو خاطرة، أو مقال أو بحث ـ بالقواعد والأصول الفنية المباشرة، والنظر في قيمه الشعورية وقيمه التعبيرية ومدى ماتنطبق على الأصول الفنية لهذا الفن من الأدب، هو ما يسمى «بالمنهج الفني» في النقد الأدبي.

ثانياً: تعيين مكان العمل الأدبي في خط سير الأدب. فمن كمال تقويم العمل الأدبي من الناحية الفنية أن نعرف مكانه فى خط سير الأدب الطويل، وأن نحدد مدى ماأضافه إلى التراث الأدبي في لغته، وفي العالم الأدبي كله. وأن نعرف: أهو نموذج جديد أم تكرار لنماذج سابقة مع شيء من التجديد؟ وهل مافيه من جده يشفع له في الوجود؟ أم هو فضلة لا تضيف لرصيد الأدب شيئاً ؟!.

ثالثاً: تحديد مدى تأثر العمل الأدبي بالبيئة المحيطة، ومدى تأثيرها فيه. وأن نحدد بذلك مدى العبقرية والإبداع ومدى الاستجابة العادية للبيئة.. وهذا النوع من العمل النقدي يغلب عليه طابع «المنهج التاريخي» وإن كان المنهج الفني يشترك معه في بعض الجوانب.

رابعاً: تصوير سمات صاحب العمل الأدبي ـ من خلال أعماله ـ وبيان خصائصه الشعورية والتعبيرية وكشف العوامل النفسية التي اشتركت في تكوين هذه الأعمال، ووجهتها هذه الوجهة المعينة، بلاتمحل ولا تكلف ولا جزم؛ حيث إن العمل الأدبي تنطوي تحته عوامل ومؤثرات شتى يصعب على أي ناقد الاهتداء إليها جميعاً، لذلك فإن الجزم بأن مؤثراً واحداً أو عدة مؤثرات منفردة هي التي سببت استجابة ما، أمر مناف للروح العلمية. وهذا هو «المنهج النفسي» في النقد الأدبي.

وأخيراً فإنه لابد من التنبيه هنا إلى أمرين: **الأول** أن الفصل الحاسم بين هذه المناهج وطرائقها أمر ليس بمستطاع. **والثاني** أن هذه المناهج مجتمعة هي التي تكفل لنا صحة الحكم على الأعمال الأدبية وتقويمها تقويماً كاملاً.. وهذا هو «المنهج المتكامل»؛ فإيثار أحد هذه المناهج على الآخرين

لا يكون إلا في الموضع الذي يكون فيه أحدها أجدى من الآخر، وإلا فلا محل للتفضيل المطلق لأحدها على الآخر[٢٢].

والرأى عندنا أن تعود دراسة البلاغة ـ في مراحل التعليم العام على الأقل ـ إلي وظيفتها الأولى، وهى أن تكون جزءاً عملياً أصيلاً من دراسة النصوص الأدبية. وأن تضاف حصص البلاغة إلي حصص الأدب، وتدرس البلاغة مع الأدب على أنها مفسرة وموضحة لما فيه من جمال الفكرة وجمال الأسلوب. ولكي تكون لدى المدرس خطة واضحة لما تعرض له من أبواب البلاغة، فإن عليه أن يحتفظ بسجل يقيد فيه ما يتعرض له من ألوان بلاغية أثناء تدريسه نص الأدب، حتى يتأكد مما درسه ومما لم يدرسه فيعطي له عناية كافية.

وقد ينظم المدرس ما عرفه التلاميذ من ألوان البلاغة، و يرجعها إلى أبوابها وعلومها، فيجمع ما هو من علم المعاني تحت علم المعاني، وما هو من علم البيان تحت علم البيان. ثم يستذكر مع التلاميذ هذه الألوان البلاغية، حتى تتكون عندهم فكرة مرتبة عن علوم البلاغة، و بذلك يراجع أيضاً ما درسه التلاميذ منها ـ عرضاً ـ في الأدب. وفي الوقت نفسه يستمر في تدريس الأدب والبلاغة معاً.

وتدريس النقد في المرحلة الثانوية ـ كتدريس البلاغة ـ يهدف إلى خدمة النص الأدبي، وبيان مواطن القوة والضعف فيه، وأسبابها، وعلاجها. وعلى هذا يجب أن يدرس النقد الأدبي من خلال دراسة النصوص الأدبية. أما دراسة مفهوم النقد ونظرياته من عهد سقراط وأفلاطون إلى العصر الحديث، في مراحل التعليم، وقضاء معظم الوقت، وانفاق معظم الجهود في ذلك فهو مضيعة للجهد والوقت، لكل من المُنهّجين والمدرسين والطلاب.

---

(٢٢) سيد قطب، المرجع السابق، ص ١١٤ـ١١٦.

مشكلة النثر في المرحلتين المتوسطة والثانوية :

يقصد بالنثر الأدبي ما توافرت فيه صفات الأدب بمعناه الخاص وهو الفكرة الجميلة في التعبير الجميل ، وهو ما يمكن تسميته أيضاً «بالنثر الفني» .

والنثر الأدبي الجميل الذي يطرب له القارئ والمستمع له ألوان كثيرة : كالقصص ، والحوار ، والمسرحيات ، والرسائل ، والخطب ، والمقالات ، والمقامات ، والوصايا ، ووصف الأحداث والرحلات ، وكل ما يتصف بالخيال والفكرة والعرض . هذا كله بالاضافة إلى القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة . فالقرآن الكريم هو أعظم ألوان الأدب ، وأجمل أنواع النثر الفني على الاطلاق . ويستطيع المنهجون أن يختاروا نصوصاً قرآنية مدروسة من كتاب «دلائل الاعجاز» لعبد القاهر الجرجاني ، أو نصوصاً أخرى من كتاب «التصوير الفني في القرآن» لسيد قطب .

والأدب العربي مليء بالنثر الجميل الممتع . وسواء أكان هذا النثر يعالج في حصص المطالعة ، للقراءة والفهم والتذوق ، أم في حصص الأدب ، للقراءة والفهم والدرس والتذوق والحفظ أحياناً ، فهو داخل في باب الأدب . فالنصوص النثرية الجميلة هي أدب تختلف معالجته في المدرسة باختلاف الغرض من تدريسه .

ومشكلة دراسة النثر الفني في المدرسة الثانوية ، أنه يدرس في مادة «القراءة» ، لا على أنه نثر أدبي وإنما على أنه مجرد قراءة . وحتى القصة المقررة تدرس على أنها «كتاب القراءة ذو الموضوع الواحد» . وهناك بالطبع كتاب القراءة ذو الموضوعات المتعددة ، وهو يحتوي على الكثير من ألوان النثر الأدبي ، بل والشعر أيضاً . وليس المهم هو الاسم الذي تدرس تحته هذه الألوان الأدبية ، وإنما الأهم هو طريقة اختارها للطلاب وطريقة تناولها التي تبرز مواطن الجمال فيها وتعين على تذوق الطلاب لها واستمتاعهم بقراءتها .

وفي كل الأحوال ، يجب اختيار النصوص النثرية المتفقة مع التصور الإسلامي ، أو لا تتعارض معه على الأقل ، كما يجب مراعاة أن تكون مثيرة

للتفكير، معينة على رؤية الحياة بالشكل الذي يجب أن تكون عليه، وعلى تفهم القيم السائدة والأوضاع السائدة محلياً وعالمياً، ومعينة على المساهمة في ترقية أوضاع الحياة وفق منهج الله.

تحضير الدرس في كراسة التحضير وطريقة تنفيذه في حجرة الدراسة:

فيما يلي نص شعري لزهير بن أبي سلمى، يمكن تحضيره وتنفيذه على النحو التالي:

من حكم زهير بن أبي سلمى

(النص)

ومن يجعل المعروف من دون عرضه يَـفِـرْهُ(٢٣) ومن لا يتق الشتم يُشْتَم
ومن يك ذا فضل(٢٤) فيبخل بفضله على قومه يُستغن عنه ويُذْمَم
ومن هاب أسباب(٢٥) المنايا(٢٦) ينلنه وإن يَرْقَ أسباب السماء بسلم
ومن يصنع المعروف في غير أهله يكن حمده ذماً عليه ويَنْدَم
ومن لم يُصانع(٢٧) في أمور كثيرة يُضَرَّس بأنياب ويُوطأ بمنسم(٢٨)
ومهما تكن عند امرئ من خَلِيقة(٢٩) وإن خالها(٣٠) تَخْفي على الناس تُعلم

التحضيـــر

أولاً: الأهداف:

١ ــ أن يفهم الطلاب الحكمة من سد باب الذرائع؟

(٢٣) يفره: يحفظه.
(٢٤) ذا فضل: صاحب مال كثير أو غير ذلك من الفضائل.
(٢٥) أسباب: جمع سبب، والمقصود هنا الطريق.
(٢٦) المنايا: جمع منية، وهي الموت.
(٢٧) يصانع: يداري ويجاري.
(٢٨) المنسم: خف البعير.
(٢٩) الخليقة: الصفة، حسنة كانت أم سيئة.
(٣٠) خالها: ظنها.

٢ ــ أن يدركوا عاقبة البخل في الدنيا والآخرة.
٣ ــ أن يتعمق لديهم شعور الإيمان بالآخرة والعودة إلى الله.
٤ ــ أن يدركوا أهمية إشاعة المعروف بين الناس.
٥ ــ أن يفهموا أن كل امرئ صائر يوماً لشيمته، وإن تَخَلَّق أخلاقاً أخرى من حين إلى آخر.

ثانياً ــ الأفكار الرئيسية:

١ ــ صناعة المعروف قولاً وعملاً وأثر ذلك.
٢ ــ البخل وأنواعه وعاقبته في الدنيا والآخرة.
٣ ــ أهمية الإيمان بالموت والعودة إلى الله.
٤ ــ أهمية المعروف، وألوانه، وإشاعته بين الناس
٥ ــ مداراة الناس ومجاراتهم: أهمية ذلك وحدوده.
٦ ــ نقد وتقويم بعض الأبيات.

ثالثاً ــ طريقة السير في الدرس:

١ ــ التمهيد للدرس بإلقاء بعض الأسئلة المتصلة بأهدافه.
٢ ــ قراءة النص قراءة جهرية نموذجية بواسطة الأستاذ أو الاستماع إلى تسجيل جيل له. يعقب ذلك ما يلي:
أ ــ معالجة بعض المفردات الصعبة.
ب ــ استنباط الفكرة العامة للنص.
جـ ــ استنباط الأفكار الرئيسية.
د ــ التعريف المناسب بقائل النص.
٣ ــ تدريب الطلاب على قراءة النص بيتاً بيتاً، مع تناول كل بيت أو مجموعة من الأبيات بالتحليل والتفسير والتقويم، مع التأكيد على الصور الجمالية واستنباط المبادئ والأفكار ذات القيمة الباقية، وبيان صلتها بالحياة.
٤ ــ نقد وتقويم بعض المعاني والأفكار التي وردت بالنص.

رابعاً ــ التقويــم :

١ ــ تقويم بنائي يتم من خلال المناقشة المستمرة أثناء الدرس .
٢ ــ تقويم ختامي عن طريق :
أ ــ حل الأسئلة رقم ١، ٣، ٥ ــ مثلاً ــ أثناء الدرس .
ب ــ حل الأسئلة رقم ٢، ٤، ٦ ــ مثلاً ــ في كراسة الواجب .
جـ ــ يجوز للمدرس أن يضع أسئلة للدرس بالإضافة إلى الموجودة بالفعل .

يقوم المدرس بعد ذلك بتحفيظ القطعة للتلاميذ والمعروف أن عملية الحفظ هذه تختلف باختلاف التلاميذ . كما أنها تتوقف على عوامل كثيرة . ومن أهم هذه العوامل ما يأتي :

أ ــ التكرار، فالتكرار يساعد على الحفظ، إلا أن التكرار الموزع خير للحفظ من التكرار المركز. أي أن التلميذ لو قرأ القطعة من النصوص خمس مرات، ثم قرأها بعد يومين أو ثلاثة خمس مرات أخرى، ثم قرأها خمس مرات، مرة ثالثة بعد أسبوع، يكون هذا أفضل مما لو قرأها مرة واحدة خمس عشرة مرة .
ب ــ الكلام المفهوم أسرع وأسهل في الحفظ من الكلام الغامض المبهم .
جـ ــ حفظ الشيء المحبب أسهل من حفظ النصوص التى تتجافي مع ميول التلاميذ واهتماماتهم .
د ــ ما يدرك بأغلب الحواس أو كلها أسهل وأسرع في الحفظ مما يدرك بحاسة واحدة .
هـ ــ حفظ الشعر المسجوع أسهل من حفظ النثر المرسل .
و ــ حفظ القطع المترابطة المعاني أسهل من حفظ القطع ذات المعاني غير المترابطة أو المفككة .

طرق الحفظ :

للحفظ طرق كثيرة، ولكن من أشهرها طريقتان هما : طريقة الكل، وطريقة الجزء، وسوف نعرض لهاتين الطريقتين بشيء من التفصيل.

١ ــ طريقة الكل :

وهي أن يحاول التلميذ حفظ القطعة كلها كوحدة متكاملة ، وذلك بأن يكررها عدة مرات في فترة واحدة أو في فترات متعاقبة . وتمتاز هذه الطريقة بأنها تؤدي إلى تثبيت القطعة في الذهن بطريقة مترابطة . ومن الممكن اتباع هذه الطريقة إذا كانت القطعة من المحفوظات قصيرة وسهلة .

ومن عيوب هذه الطريقة أنها صعبة إذا كانت القطعة طويلة ، أو كانت غير مترابطة المعاني ، أو كان التلميذ صغيرًا .

٢ ــ طريقة التجزئة :

وهي حفظ القطعة بيتًا بيتًا ، أو بيتين بيتين ، أو جملة جملة إذا كانت القطعة نثرًا . وهذه الطريقة أفضل من طريقة الكل ، إذا كانت القطعة طويلة أو صعبة ، أو كانت غير مترابطة المعاني كما في الشعر الجاهلي ، حيث البيت هو وحدة القصيدة .

وعلى كل حال فإن مقياس الصعوبة أو السهولة هو قدرة التلميذ . ولعل من أهم مزايا هذه الطريقة ، أنها تمكن التلميذ من الإحساس الفوري بالتقدم نحو هدفه ، وبالتالي تزيد من ثقته ، وتشجعه على المثابرة .

ومن عيوبها أن الأجزاء الأولى من القطعة سيكون نصيبها أوفر من العناية والاهتمام أكثر من الأجزاء الأخيرة . وأن إدراك العلاقات بين أجزاء القطعة سيكون أصعب .

والأفضل من وجهة نظرنا ، هو الجمع بين الطريقتين ، طريقة الكل وطريقة التجزئة . وهنا إما أن يبدأ التلميذ بحفظ بيتين بيتين ، ثم يعود فيربط بين الأبيات الجديدة وما سبقها إلى أن تنتهي القطعة . وإما أن يحفظ القطعة كلها مرة واحدة ، ثم يكرر الأجزاء التي يرى أنها أصعب من الأخرى وهكذا .

على كل حال فأيـًا كانت الطريقة يجب أن يكون تقسيم القطعة إلى أبيات أو فقرات قائم على أساس المعنى ، فيكون كل قسم عبارة عن وحدة معنـوية أو فكرة رئيسية . ويجب عدم اللجوء إلى الحفظ قبل الدراسة والفهم والتذوق للنص المراد حفظه .

الفصل السابع

أدب الأطفال

مفهومه ..
مشكلاته ..
معاييره ..
ألوان أدب الأطفال ..
أهداف تدريسه ..
طرائق وأساليب تدريسه ..

أدب الأطفال

مفهومــه:

سبق أن قلنا إن تعليم اللغة العربية في بداية المرحلة الابتدائية يتصل بتعليم الأطفال أشكالاً واسعة لا فروعًا ضيقة. فتعليم الأطفال ينبغي أن يبدأ بالمحادثة، وحكاية القصص، وإنشاد الأناشيد، ثم بعد ذلك تتجه العملية التعليمية إلي القراءة والكتابة والقواعد النحوية التي يجب أن تعلم من خلال النصوص الجميلة.

ولا يختلف أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية عن أدب الكبار. **فالأدب في كلا الحالتين هو تعبير فني هادف ينبثق عن التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة.** لكن أدب الأطفال ـ مع ذلك ـ يختلف عن أدب الكبار من حيث الموضوع الذي يتناوله، والفكرة التي يعالجها، والطريقة التي يتم تناوله بها. والأسلوب الذي يقدم به.

مشكلة أدب الأطفال:

وتكمن مشكلة أدب الأطفال الحقيقية عندنا، في قلة الإنتاج الأدبي للأطفال، وفي عدم الالتفات إلى هذه المسألة إلا أخيرًا. وعندما بدأ الاهتمام بقضية أدب الأطفال سارع الجميع إلى الإنتاج الغربي يترجمونه إلى العربية بما فيه من مضامين تتصادم مع البيئة العربية الإسلامية شكلاً وموضوعًا.. وكثر عدد العاملين في هذا الميدان من التجار أكثر من الأدباء!

إننا بحاجة إلى رسم منهج إسلامي لأدب الأطفال واليافعين والشباب. إن ترك هذا الميدان للأدب المترجم يعني صياغة وجدان أطفالنا وشبابنا وأذواقهم وميولهم صياغة غريبة و بعيدة عن وجدان الأمة وعقيدتها وأخلاقها ونظمها النابعة منها، وفي ذلك استلاب للعقول .. بل للأرض ومن عليها.

إن الجهود الرائدة للشهيد سيد قطب وللأستاذ أبو الحسن الندوي في الدعوة إلى أدب إسلامي متميز، وفي أصول الكتابة الأدبية الإسلامية، وماتلا ذلك من جهود مخلصة للأستاذ علي أحمد باكثير، والأستاذ محمد قطب، والدكتور عماد الدين خليل، والدكتور نجيب الكيلاني وغيرهم .. كل هذه الجهود ماتزال ـ في معظمها ـ أطروحات عامة لم تنعكس بالقدر المطلوب في صورة نماذج أدبية، بأقلام إسلامية واعية، وعارفة بأصول الصنعة الفنية. كما أن هذه الجهود لم تؤد إلى وقف الغياب شبه الكامل لأدب الأطفال الذي أصبحت له مؤسساته ودورياته ومتخصصوه على المستوى العالمي، بينما لايزال يتعثر عندنا، و يفتقر إلى التجارب الجادة، والنماذج الجيدة التي تستطيع أن تبلغ إشراقة الإسلام، وأن تعبر عن الشخصيات الإسلامية، والمواقف والقيم والمعايير الإسلامية التي يحتويها التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة.

إن معظم مايقدم لأطفالنا من نصوص أدبية في المرحلة الابتدائية تعوزه العاطفة الصادقة، والصياغة الفنية الهادفة، وهو أقرب إلى الكلام المنظوم منه إلى التعبير الفني الجميل، لذلك فهو فقير في قدرته على تربية الإحساس بالذوق والجمال في نفوس أطفالنا ومشاعرهم.

لقد أوصت رابطة العالم الإسلامي العالمية في مؤتمرها الثاني الذي عقد بمدينة استانبول برئاسة الأستاذ أبوالحسن الندوي، بضرورة تكثيف الاهتمام بأدب الطفل المسلم، والعمل على إنتاج وطباعة مجموعات من القصص والأناشيد والمسرحيات والدراسات عن هذا الأدب. وحث الأدباء الذين حضروا هذا المؤتمر المفكرين الإسلاميين المهتمين بأدب الأطفال أن يستلهموا موضوعاتهم من كتاب الله، وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم،

ومن التراجم الإسلامية، وسائر كتب التراث الإسلامي، مع مراعاة الشروط الفنية فيما يبدعون.

وناشد أعضاء المؤتمر أصحاب المواهب الفنية والقدرات الأدبية أن يتخصص بعضهم فى أدب الأطفال، وأن يهتموا بإبداع النصوص الإسلامية الجيدة التي يمكن الاستفادة منها عن طريق عرضها في وسائل الإعلام المختلفة. وفي هذا الصدد صدر ديوان «رياحين الجنة» للشاعر عمر بهاء الدين الأميري، وفي الطريق ديوان آخر للأستاذ محمود مفلح.

كما أوصي المؤتمر النقاد الإسلاميين بتقويم الإنتاج المعاصر لأدب الأطفال، سواء منه المترجم أو غير المترجم، وبيان إيجابياته وسلبياته، وتشجيع الترجمة المتبادلة بين لغات الشعوب الإسلامية في أدب الأطفال. ووضع دليل للإنتاج الإسلامي المعاصر في هذا الميدان. وإجراء المسابقات بين ألوان الإنتاج المختلفة لأدب الأطفال، ودعم المجلات الإسلامية التي تعني بهذا الأدب.

وربما كان من الاستجابات المبكرة لما دعا إليه هذا المؤتمر، الدراسة التي أشرف عليها الكاتب، وقامت بها إحدى طالبات الدراسات العليا (الماجستير) في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض، وعنوانها «تحليل محتوى أدب الأطفال في ضوء معايير الأدب في التصور الإسلامي». وقد اختارت الباحثة «القصة» من بين أدب الأطفال، باعتبارها أكثر ألوان هذا الأدب شيوعًا وتأثيرًا، كما أنها أكثر الألوان إنتاجًا وانتشارًا في معظم أقطار الأمة الإسلامية.

والهدف من هذه الدراسة تحديد المعايير الإسلامية للأدب. أي تحديد مجموعة المواصفات التي ينبغي أن يكون عليها أدب الأطفال عمومًا، والقصة منه علي وجه الخصوص في التصور الإسلامي. ثم استخدام هذه المعايير في تحليل عينة ممثلة من قصص الأطفال للوقوف علي جوانب القوة وجوانب الضعف فيها توطئة لتقويمها وتوجيهها الوجه السليمة.

معايير أدب الأطفال في التصور الإسلامي:

فيما يلي مجموعة من المعايير التي يمكن أن تعين في إنتاج الأدب للأطفال، وأيضًا في اختيار النصوص الأدبية المناسبة لهم في الدراسة:

١ـ أن يعرض أدب الأطفال العقيدة الإسلامية بطريقة تحبب الأطفال فيها، وتقربهم منها، حتي يروها مصدر أمنهم وسعادتهم.

٢ـ أن ينمي لديهم فهم التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة.

٣ـ أن ينمي الأدب قيم الإخلاص في القول والعمل، والصراحة في الرأي والشجاعة في الدفاع عن الحقيقة.

٤ـ أن ينمي الأدب في الأطفال قيم احترام الآخرين، وحسن الظن بهم، وحفظ غيبتهم.

٥ـ أن يعين الأطفال على الصدق والاستقامة، وعلى أداء الأمانة وحفظ الكرامة.

٦ـ أن يساهم في معرفة الطفل بمجتمعه الإسلامي ويقوى فيه روح التضامن والتعاون، والإيجابية في عمارته وترقيته.

٧ـ أن يعين الأطفال على مواجهة المشكلات، وحلها عن طريق التفكير، والتخطيط والعمل الجاد.

٨ـ أن يحبب الأطفال في القراءة، ويعودهم على ارتياد المكتبات، وألفة الكتاب، وصحبة المجلة والصحيفة.

٩ـ أن يربي في الأطفال القدرة على الثبات على المبدأ السليم، والجهاد في سبيل ترسيخه.

١٠ـ أن يربي في الأطفال الرغبة في احترام الآخرين وحبهم والعمل على إسعادهم.

١١ـ أن يعرض بألفاظ وأساليب تناسب قدرات الأطفال اللغوية، وفي إطار قاموسهم اللغوي.

١٢ـ أن تتناغم فيه المباني والمعاني الأدبية، عن طريق استخدام الألفاظ والتعابير الجميلة الموحية.

١٣- أن يستخدم الأسلوب المعتمد على الحركة والتجسيم والتمثيل والمحادثة والحوار، أكثر من الأسلوب الوصفي.

١٤- أن يتصف أسلوب أدب الأطفال بالوضوح وبساطة اللغة، من حيث المفردات والتراكيب.

١٥- أن تستخدم فيه الأفعال الواضحة المعبرة، والأسماء العربية المألوفة.

١٦- أن يتوفر فيه عنصر الإثارة والتشويق، والجدة والطرافة والخيال والحركة.

١٧- أن تتسم الجملة فيه بالقصر والسهولة في أداء المعنى، وتصويره بطريقة فنية موحية.

١٨- أن تكون الفقرات متكاملة ومترابطة في أداء المعاني الكلية والجزئية.

متي يبدأ تدريس الأدب للأطفال:

إن الأدب بنوعيه: الشعر والنثر، هو أحد مواد تذوق الجمال التي ترمي إلى تكوين الميل إلى الجمال وتقديره والتمتع به. فهو أحد مواد الفنون الجميلة، كالموسيقى والغناء، والرسم، .. الخ(١).

والطفل قبل دخوله المدرسة يسمع أنواعاً من الإنتاج اللغوي، مما يطلق عليه أدب بالمعنى الخاص. فهو يستمع بشغف إلى القصة الجميلة تسردها له أمه أو جدته. وهو يطرب لأغنية تغنيها له أمه، أو يسمعها من المذياع. وهو في سنواته الأولى يطرب للموسيقى ويتمايل معها، ويطرب لنغم الشعر وموسيقاه وإيقاعه ويتمايل معه ويردده جرياً علي سجيته من غير تكلف، ويشعر بالسعادة والاسترخاء ويسلم نفسه للنعاس بينما تحكي له أمه الحكاية أو تقص عليه قصة قبل النوم.

وهذه الأمثلة كلها تشير إلى أن الطفل يستجيب للأدب ويحس بجماله قبل أن يدخل المدرسة، وأن الأدب لا يجب تأخيره إلى أن يدخل الطفل

---

(1) See, Flood, J; & Lapp, D. Language / Reading Instruction For the Young Child, N.Y., Machmillan Publishing Company, 1981, pp. 201-225.

المدرسة ، بل يجب البدء في تقديمه للطفل في السن التي يستجيب فيها الطفل لما يسمعه من أدب الغناء ، وأدب القصة ، سواء أكانت هذه الاستجابة نتيجة لفهمه المعنى ، أم طربًا لموسيقى الإيقاع وحده .

ولهذا فنحن «نرى أن أدب الطفولة ذو شأن عظيم في التربية ، وأن من الخطأ تقليل العناية به أو إهماله ، وأن دراسة هذا الأدب يجب أن تبدأ بما يتذوقه الطفل قبل دخوله المدرسة »(٢) .

لقد زرت بعض دور الحضانة في لندن وشاهدت المدرسة وهي تجلس علي كرسي صغير منخفض والأطفال ملتفون حولها وهي تحكي لهم حكاية وهم يصغون إلي كلماتها وحركاتها ونغمة صوتها كأن علي رؤوسهم الطير . وكلما انتهت قصة طلبوا منها حكاية قصة أخرى أو حكاية نفس القصة السابقة من أجل مزيد من المتعة والسرور .

ولقد شاهدت منظرًا آخر لأطفال وقفوا وقفة خاصة وهم يشدون بأغنية أو يرددون نشيدًا بإيقاع موسيقي جميل ، وهم سعداء فرحين يبدو على وجوههم البشر والسعادة . لقد كان الأطفال يحبون المدرسة و يكرهون عطلات نها. الأسبوع !

فما مصد ده المتعة وهذا الفرح ؟ إنه الأدب القصصي والأدب الغنائي . ولك . يدرس بالطريقة التقليدية ؛ وهي أن يجلس التلاميذ مكتوفي الأيدي وتقف . المدرسة — أو المدرس — أمامهم تقرأ القطعة وتناقش معانيها وتسأل التلاميذ فيها واحدًا بعد واحد ، وتجعل القطعة الأدبية درس لغة مملاً كريهًا !

. للأطفال آدابًا يتمتعون بها و يسعدون ، وهي إذا اختيرت بعناية . جيد عرضها عليهم ، أو اشتركوا في تمثيلها أو غنائها كانت عاملاً قويًا من عوامل تربيتهم وتثقيفهم وتهذيب أخلاقهم ، وترقية وجدانهم ، واتساع دائرة خيالهم ومتعتهم . فعلى المدرسة أو المدرس إذن اختيار ما يناسب

---

(٢) عبد العزيز عبد المجيد : مرجع سابق ، ص ٢٩١ .

الأطفال من قصص لسردها عليهم أو لقراءة الأطفال إياها إذا استطاعوا ذلك.

ومما يؤسف له أن اللغة العربية ظلت حتي عهد قريب خالية من أدب القصة الصالحة للأطفال. ولكن بعض المربين والكتاب اتجهوا أخيرًا إلى الإنتاج في هذا الميدان. وبعض التجار كذلك!

أهداف تدريس أدب الأطفال:

قلنا إن الأدب بمعناه الخاص هو «الفكرة الجميلة في العبارة الجميلة» وهو بهذا المعني الخاص من الفنون الجميلة التي تبعث في نفس القارئ أو المستمع متعة وسرورًا بقدر ما فيه من جمال وما عند القارئ أو المستمع من حساسية فنية. ومن أهم أهداف تدريس الأدب للأطفال ما يأتي:

١ ـ تنمية ملكة التخيل:

إن كل الأطفال يمتلكون القدرة علي التخيل، ولو أن قوى التخيل عندهم تختلف من طفل إلى آخر. ومن خلال دراسة الأدب يستطيع الطفل الذي لديه قدرة كبيرة على التخيل أن ينمي ويقوي هذه القدرة. كما يستطيع أن ينمي قدرته في التعاطف مع الآخرين. وعلى هذا فمدرس الأدب يستطيع أن يساعد الطفل على تنمية وتوسيع قدرته على التخيل.

٢ ـ توسيع المدارك والقدرة على حل المشكلات:

يستطيع الأطفال الذين يمتلكون قدرة أكبر ورغبة أعمق فى دراسة الأدب توسيع مداركهم للحياة وتقدير الآخرين الذين يعيشون فيها. كما أنهم يستفيدون من خبرات الآخرين وقدرتهم على حل المشكلات. فالقراءة عن هؤلاء الذين كانت لديهم مشاكل مماثلة للمشاكل الموجودة لدى الطفل قد تساعد على حل مشكلاته، وتقدره على مواجهة المشكلات بعقل متفتح وذهن متوقد.

٣ــ السيطرة على فنون التعبير الرئيسية:

للأطفال في كل مجتمع الحق في الإطلاع على الإنتاج الأدبي الموجود في ثقافتهم وباطلاع الطفل على مقدار مناسب من الإنتاج الأدبي القيم من الشعر والنثر تتسع ثروته اللغوية ويكتسب قدرة على تفهم المواقف الأدبية، وماتستلزمه من فنون التعبير المختلفة، وقد يصبح هذا أسلوبًا خاصة تتميز به كتابته نثرًا كان أم شعرًا.

٤ــ تذوق الأدب والتمتع بما فيه من جمال:

إن التمتع بما في الأدب من جمال وموسيقى هدف هام، فللأسلوب الأدبي جمال خاص يحسه حتي من لم يفهم أسبابه. كما أن للشعر ميزة فنية أخرى هي الموسيقى الجارية بين أبياته والتي نحس تأثيرها يفعل فعله فى نفوسنا. ولايقتصر جمال الأدب وجاذبيته على جمال الأسلوب وإيقاع الموسيقى، بل مايثيره فينا من أحاسيس ومشاعر سامية. وقد يترك في وجداننا صورًا جميلة تدفعنا إلى الاقتداء بها في أسلوبنا وفي عملنا.

٥ــ ترقية الأذواق وتهذيب الطباع:

الأدب يؤدي إلى ترقية أذواق الأطفال وتهذيب طباعهم، لما يتركه في أذهانهم من صور جميلة وخيالات راقية. وعلى هذا فالأدب الجيد معرض فني تشبع صوره الميول الفنية لدى الأطفال، وتذكي حاسة تقدير الجمال في نفوسهم، كما أن موسيقاه تطربهم وتنعش نفوسهم وتجعلهم يستقبلون الحياة بنفس راضية متفائلة، وحب لصانع الحياة وصانع الجمال فيها.

٦ــ تزويدهم بالمعارف والخبرات:

دراسة الأدب للأطفال تزودهم بالمعارف والخبرات للاستعانة بها في حياتهم كما أن هذه الدراسة أيضًا توقفهم على أنماط السلوك المختلفة، وحياة المجتمع في ماضيه وماسادها من نظم اجتماعية وسياسية واقتصادية، وتربوية .. إلخ.

ألوان أدب الأطفال:

ومن أنواع الأدب التي يجب أن تدرس للأطفال ما يأتي:

١ــ القصص والحكايات والنوادر.

٢ــ الأناشيد والمحفوظات.

٣ــ المسرحيــات.

القصص

ميل الأطفال إلي القصص:

يميل الطفل إلي سماع القصص والحكايات بمجرد فهمه للغة، وقدرته على التعامل اللغوي مع الكبار. والطفل شغوف بتتبع حوادث القصة وتخيل شخصياتها، ومحاكاتها، ومعرفة مايصدر عن كل شخصية، وخاصة تلك التي يعجب بها في القصة، وعلاقة الشخصيات بعضها ببعض، والنهاية التي تؤول إليها القصة بكل شخصياتها.

والسر في هذا الميل القوي للقصة، أن حب الاطلاع من الأمور القوية في الطبائع البشرية. والقصة تحمل إلى الطفل معاني وصورًا جديدة من الحياة والحوادث لا يجدها في بيئته، ولذلك فهي مصدر من مصادر إشباع رغبته في المعرفة. ولأن شخصيات القصة متحركة ــ عادة ــ وناطقة، ومعبرة عن وجودها بأساليب مختلفة من القول والعمل، فهي لذلك تثير خياله المتحفز إلى الكشف عن أشياء غير التي ألفها.

والقصة لون أدبي يستهويه الصغار والكبار على السواء، فالطفل ينصت باهتمام، لأفراد أسرته حينما يقصون عليه قصة، بل إنه في كثير من الأحيان يطلب صراحة ويلح في الطلب من القادرين على الحكاية أن يمتعوه ببعض ما عندهم (٣). وكثيرًا مانرى الكبار والصغار يلتفون حول

(٣) حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية، دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية، الطبعة الثانية، القاهرة، دار المعارف بمصر، ١٩٧٢.

التلفاز أو الراد للاستماع أو مشاهدة الأفلام والمسلسلات. وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على شغف الصغار وحبهم الشديد للقصة أيًا كان نوعها، مقروءة أو مسموعة أو مشاهدة.

والطفل يجد في القصة متعة وتسلية بعيدة عن دنيا الواقع، واستغراق في عالم الخيال. كما أنه يجد فيها مجالاً للمشاركة الوجدانية فيفرح مع شخصيات القصة الفرحة، ويحزن مع الشخصيات الحزينة، ويعيش في الخيال حياة اجتماعية يتبادل مع أفرادها مشاعرهم أيًا كان نوعها.

والقصة أحب ألوان الأدب بالنسبة لتلاميذ المراحل التعليمية جميعها، ولذلك فهي تعد عاملاً تربويًا في تعليم اللغة. فهي تزود التلاميذ بالكثير من الحقائق والمعلومات والقيم والاتجاهات. أي أن القصة تفتح أمام الأطفال أبواب الثقافة العامة أينما كانت. فأكثر القصص الرائعة تخاطب قلوب الأطفال وتشبع خيالهم. كما أنها تمدهم بالمعلومات الضرورية لحل كثير من المشكلات.

فعن طريق القصة يتم تعليم الطفل الكثير من المعارف وآداب السلوك وخصائص الأشياء وقوانين الله في الطبيعة، والحيل والمهارات المختلفة في المواقف المختلفة التي يمكن أن يستعين بها للنجاة من الأخطار والمآزق التي قد يتعرض لها.

وتعد القصة عاملاً مساعدًا في تكوين الشخصية، فالقصة فيها فكرة ومغزى وخيال، وأسلوب، وتركيبات لغوية، ولكل هذا أثره في تكوين شخصية الطفل. ولكن هذا يعني. من جهة أخرى، أهمية الدقة في اختيار ألوان القصص التي تناسب الأطفال في كل مرحلة من مراحل نموهم.

والقصة وسيلة من وسائل التهذيب النفسي والخلقي، والطفل، والكبير الذي يقرأ قصص الأبطال والعظماء والمصلحين والمجاهدين ومن أسدوا للانسانية خيرًا، يشعر بميل نحو هذه الشخصيات، وتقديرها واجلالها، ويتخذ منها مثلاً يحاول أن يحاكيه. ومن ثم فهو يحاول تعديل سلوكه بطريقة غير مباشرة. فالتلميذ حينما يقرأ قصة ويعايش أحداثها ويشارك

شخصياتها فيا تقوم به، فإنها تستميل عواطفه وتؤثر عليه بطريقة لا شعورية (٤).

ومن هذا المنطلق استغلت القصة كعنصر تعليمي وكأداة للتغلب على مشكلات المجتمع، ويمكن رؤية ذلك بوضوح في القصص التي يكتبها ذوو القدرة والمهارة في كتابة القصة، ومن أروع أمثلة هؤلاء نجيب محفوظ، ويوسف السباعي، ومحمد عبدالحليم عبدالله وغيرهم ممن التزموا بمعالجة القضايا الاجتماعية المعاصرة، فهم يؤمنون بأن هناك عنصرًا تعليميًا في القصة، وأن المشكلات الاجتماعية إذا عولجت بطريقة قصصية كان لها فعل السحر في نفوس القراء، فهي تربي فيهم الحماس للجهاد، وتبث فيهم الرغبة للخلاص من هذه المشكلات.

وفي مرحلة ماقبل المدرسة الابتدائية لايستطيع الطفل أن يقرأ، ولكنه مع ذلك يستطيع فهم القصة عن طريق الاستماع. ولهذا كان واجب الأم أن تسرد على طفلها من القصص مايناسبه. وبعد أن يدخل الطفل المدرسة يظل فترة من الزمن غير قادر على الاعتماد على نفسه في القراءة، وهنا تظهر أيضًا حاجته إلى الاعتماد على المدرس أو المدرسة في سرد القصص والنوادر له.

وسرد القصص وحكاية النوادر فن جميل، إذا أجيد كان مصدر متعة ولذة للسامعين. فهو يعتمد على حسن الإلقاء وتنغيم الصوت بما يتناسب مع الأحداث والحركات. ونستطيع رؤية هذا بوضوح عندما نشاهد الأطفال ينصتون إلي المذياع أو يشاهدون التلفاز في الريف أو في المدينة (٥).

وخلاصة ما سبق أن هناك ميلاً طبيعيًا لدى الأطفال نحو القصص والحكايات ويمكن استغلال ذلك في تحقيق مايأتي من الأهداف التربوية:

---

(٤) عبد العزيز عبد المجيد، اللغة العربية، أصولها النفسية وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص ١٣٤.

(٥) انظر: عبدالعزيز عبد المجيد، القصة في التربية، أصولها النفسية، تطورها، مادتها وطريقة تدريسها، الطبعة الثانية، القاهرة، دار المعارف بمصر، بدون تاريخ، ص ٣٤ وما بعدها.

١ ــ تزويد الأطفال بالجوانب المناسبة من تصور الإسلام للكون والإنسان والحياة .
٢ ــ تزويدهم بالمعلومات والحقائق ، وتوسيع دائرة ثقافتهم ، وغرس القيم والمبادىء التربوية السليمة فيهم .
٣ ــ تنمية الثروة اللفظية والفكرية ، وتطوير ملكاتهم التعبيرية .
٤ ــ إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للتعرف على بعض المشكلات الاجتماعية ومعرفة كيفية التعامل معها وحلها .
٥ ــ تنمية الفكر الإبداعي والابتكاري لدى من عندهم ميل واستعداد للإبداع الفني والابتكار وصياغة الأفكار والقيم العظيمة في أساليب فكرية وفنية رفيعة .
٦ ــ بناء شخصية تتمتع بالقدرة على التخيل واستقراء النتائج التي يمكن أن تترتب على اتخاذ قرار معين .
٧ ــ تربية الحاسة الذوقية لدى التلاميذ مما يجعلهم قادرين على الاستمتاع بشتى مظاهر الجمال في الكون والطبيعية وبالتالي يكونون قادرين على تقدير خالق الكون والطبيعة ومبدعها .

أنواع القصص الملائمة في هذه المرحلة

إن القصة الملائمة في هذه المرحلة هي القصة التي تتفق وطبيعة نمو التلاميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة وهي المرحلة التي تبدأ في سن السادسة تقريباً وتنتهي في سن الحادية عشرة . وقد يكون مهما هنا أن نذكر أطوار النمو ومطالبها التي يجب أن تراعي عند اختيار القصة للأهداف . وهذه الأطوار كالتالي :

١ ــ الطور الواقعي المحدود بالبيئة :

وهو من الثالثة إلى الخامسة تقريباً . وفي هذا الطور يستطيع الطفل أن يمشي ويجري وأن يستخدم حواسه ، وعضلاته في اختبار البيئة المحدودة المحيطة به في المنزل والمدرسة والشارع والحديقة ، وهو يرى حوله حيوانات

تتحرك ونباتات لها خصائص مميزة، وهو يتصل بأقاربه وأفراد أسرته ويشعر بعلاقاتهم، وهو يختلط بالأطفال من سنه، وممن هم أكبر منه قليلاً فهو إذن في هذا الطور مشغول بكشف البيئة الواقعية والتعرف عليها.

ومن أجل هذا كان أنسب القصص لأطفال هذه المرحلة، ما احتوى على شخصيات مألوفة، وحيوانات يعرفها الطفل ونباتات رآها. وهو يريد أن يعرف وأن يستزيد من معرفة كل هذه الأشياء ذات الألوان البراقة والحيل الذكية، كالدجاجة الحمراء والثعلب المكار، والبطة التي تعلم أولادها السباحة.. الخ. والطفل في هذا الطور يميل إلى الإيهام، فهو يرى بعض الأشياء أفرادًا يتكلمون، والعصا حصانًا يركبه. ولذلك فهو يميل إلى هذا الإيهام في القصص الذي يجعل خياله ينمو بسرعة.

٢ــ طور الخيال الحر:

ويمتد من الخامسة إلى الثامنة تقريبًا. وفي هذا الطور يكون الطفل قد قطع شوطًا لا بأس به في التعرف على البيئة المحيطة به، وعرف أن الكلب ينبح ويعض أحيانًا، وأن الحمامة تبيض وتفرخ، وأن البقرة تدر اللبن، وأن الفأر يقرض الملابس. والطفل لا يقنع بمعرفة بعض هذه الظواهر، بل هو في هذه المرحلة متعطش إلى معرفة أشياء أخرى وراء هذه الظواهر الواقعية، شيء غريب عنه. لذلك تجد خياله يجنح إلى حواديت الحور، والغيلان، والأقزام، والحصان الطائر، والعلبة المسحورة، والعماليق، ولقصص السندباد والرخ، والخاتم السحري. وغيرها من القصص ذات الشخصيات الغريبة، والأطفال في أول الأمر تنتابهم الحيرة عما إذا كانت هذه القصص حقيقية أم لا، ولهذا يجب أن يكون الجواب أنها مجرد قصص وحكايات.

٣ــ طور المغامرة والبطولة:

ويمتد من الثامنة أو التاسعة إلى الثانية عشرة وما بعدها. وفي هذا الطور يظهر ميل الصبي إلى الحقائق مرة أخرى. وتقوى عنده دوافع التنافس والسيطرة، ويظهر هذا في سلوكه عندما يتسلق الأشجار ويكون فريقًا من

زملائه للتنافس في الألعاب. ولهذا يميل أطفال هذه المرحلة إلى قصص المخاطرة والشجاعة كقصص الكشف والمغامرات والقصص «البوليسية» وهنا يجب أن تختار من القصص ما له مغزى سليم لا طيش فيه ولا تهور. وفي الأدب العربي والأدب العالمي: كثير من القصص المفيدة في هذا الطور، كقصة هجرة الرسول صلى الله عليه وسلم إلى المدينة، وقصة صلاح الدين الأيوبي، وقصة ربعي بن عامر، وقصة السيدة خديجة، وقصة امرأة فرعون .. وغير ذلك كثير في التاريخ الإسلامي.

٤ ـ طور الغرام:

و يبدأ من الثانية عشرة أو الثالثة عشرة، وقد يبدأ عند البنات قبل ذلك بقليل. وفي هذه المرحلة تبدو الغريزة الجنسية وما يتبعها من تغيير في سلوك المراهق وعلاقته بالناس، وفيها يهتم المراهق أو المراهقة بالدراسات الخاصة بالكون والحياة، والإنسان من حيث مركزه في الكون ووظيفته في الحياة، كما يهتم بالمشاكل الفردية والاجتماعية. لذلك يميل إلى القصص التي تتعرض إلى هذه الميول، لا سيا قصص الغرام. وعلى هذا فمهمة واضع المنهج والمدرس أن يختار من قصص الغرام ما هو شريف في وسيلته وغايته، وما يمكن أن يسمو بهذه العاطفة الإنسانية. و يستمر غرام المراهقين في هذا الطور بقصص البطولة والجهاد. كما يميلون إلى القصص التي تحقق لهم رغباتهم، وتلبى حاجاتهم كقصص القيادة والمشروعات الناجحة .. إلخ.

٥ ـ طور المثل العليا والمشاكل الاجتماعية العامة:

وتبدأ هذه المرحلة من الثامنة أو التاسعة عشرة تقريبًا، وهذا يتوقف على نضج الأفراد وثقافتهم وتربيتهم. وفي هذه المرحلة من حياة الفرد نجده يُعنى بالقصص التي تعالج المشكلات الاجتماعية علاجًا ينتهي بانتصار الفضيلة والحق. وفي هذه المرحلة تستمر ميول الفرد الغرامية السابقة. وفي هذا الطور أيضًا تتنوع الميول لدرجة تجعل من الصعب تحديد نوع خاص

للقـراء والمستمعين . وعلى العموم فإن الفرد في هذا الطور يستطيع أن يعتمد على نفسه وأن يختار من القصص ما يتلاءم مع ميوله وحاجاته (٦).

وبنـاء على مـا سبق فإن على المربي أن يراعي عند اختياره القصة التي يقـرؤها التلميذ أو يستمع إليها أن يسأل نفسه : في أي الأطوار السابقة هذا التـلميذ؟ ومانوع القصة الملائمة لهذا الطور أو المرحلة . وعلى كاتب قصص الأطفـال أن يـراعـي لمن يـكـتب والطور الذى يمر به الأطفال الذين يكتب القصة من أجلهم من حيث مستواهم الفكري ، ومايهتمون به من موضوعات القـصـة ، وأسلوب الكـتابة لهم ، والألفاظ التي يجب أن يستخدمها . وهنا يجب أن تكـتب القصة بلغة الأطفال ، أي بالصحيح الشائع على ألسنتهم ، كما يجب ألا تكون القصة معقدة بحيث يستعصي على الطفل فهمها .

يجب أيضـًا أن تتدرج لغة القصة وموضوعاتها فكرًا وحجمًا من صف إلى آخر. كما يجب أن تكـون القصة من النوع الذى يساعد على التفكير والتخيل بما فيها من مواقف تستثير التلميذ كي يبحث عن حل لمشكلة القصة أو يختار نهاية لها .

كما يجب أن يـراعي في عـرض القـصة ، وضوح الفكرة وسلامتها ، إلى جانـب جاذبيـة العـرض ودقة الاستخدام اللغوي . وأن يتجنب لغة الوعظ والخطابة . وأن تشمل على الحوار القصير، لأنه مثير ومشوق للتلاميذ . كما أن كاتب القصة يجب أن يبتعد عن السرد والتعقيب في نهاية كل موقف مما قد تستغـني عنـه القـصة . كما أن القصة المختارة للدراسة يجب أن يتضح فيها معاني المفردات الغريبة على التلاميذ وليكن ذلك في الهامش مثلاً . كما أن قصـص الأطفـال يجب أن تخلو من المحسنات البديعية الكثيرة والأساليب المجازية المبالغ فيها ، لأنها تحتاج إلى جهد كبير في الفهم مما قد يصرف الأطفال عن قراءتها .

---

(٦) انظر: عبد العزيز عبدالمجيد، اللغة العربية ، أصولها النفسية وطرق تدريسها ، مرجع سابق ، ص ص ٢٤١ ــ ٢٤٣ .

أسس اختيار القصص الملائمة

من أهم الأسس التي يجب أن تراعى عند اختيار القصة المناسبة للأطفال في سن معينة ثلاثة :

١ ــ الأسلوب:

إن الأسلوب هو الوعاء الذى يحمل الفكرة . وكلما كانت عبارة الكاتب سهلة ومتسقة مع الأفكار وتسلسل الحوادث كلما كانت القصة جيدة . أما إذا كان الأسلوب صعبًا فإن السامع أو القارئ يفقد الرغبة في تتبع الحوادث ، وبذلك تضيع المتعة والفائدة . لذلك فإن من الواجب أن يسرد المدرس القصة بأسلوب مفهوم ، أقرب ما يكون إلى اللغة العربية الفصيحة من غير أن يفوت على السامع تتبع أحداث القصة . أما الكلمات الجديدة الواردة في القصة فيمكن معرفة معناها من خلال السياق . ولا بأس من أن يعرب المعلم أواخر بعض الكلمات بالتدريج متمشيًا مع نمو الأطفال . فالخير للأطفال أن يستمعوا إلى الكلمات مشكولة الأواخر من أن يستمعوا إليها ساكنة الأواخر. لأن في الإعراب تدريبًا على الاستماع إلى النطق الصحيح .

٢ ــ الموضوع:

إن القصة الجيدة التي أحسن اختيارها ، هي القصة التي يتلاءم موضوعها مع اهتمامات التلاميذ في المرحلة التي يمرون بها . فالقصص ذات الموضوعات البسيطة الساذجة المرتبطة بالبيئة والتي تفيد الأطفال في سن الثالثة أو الرابعة ، لا تنفع الأطفال في سن العاشرة أو الحادية عشرة عندما يكونون في مرحلة الاهتمام بالمغامرات والقصص التي تمثل الشجاعة والبطولة .. وهكذا والعكس صحيح تمامًا .

٣ ــ طريقة العرض:

من الأسس الهامة التي يجب مراعاتها عند اختيار القصة للتلاميذ أن

يكون عرضها للفكرة جيدًا. والعرض الجيد للقصة هو العرض الذي يراعي ما يأتي بالترتيب:

أ ــ المقدمـــة:

تعد المقدمة بمثابة التمهيد للقصة، بحيث تكون حافزًا للقارئ للاستمرار في القراءة ومعرفة تفاصيل القصة. وفي المقدمة يبين الكاتب الفكرة العامة التي يتناولها في قصته. ولكن ينبغي عدم المبالغة في المقدمة أو إطالتها وإلا أدت إلى عكس المطلوب منها، فالمقدمة الطويلة تؤدي إلى ملل القارئ. كما أن الإيجاز الشديد قد يؤدي إلى عدم الإفادة من المقدمة. فالمقدمة ــ إذن ــ يجب أن تكون وسطًا بين الإطناب والإيجاز بحيث تعطي القارئ أو المستمع الخيط والنسيج العام لما تحمله من أفكار وأحداث.

ب ــ الموضوع:

وموضوع القصة هو الحقائق والأفكار والاتجاهات والقيم والمبادىء التي يريد الكاتب تأكيدها من خلال أحداث القصة. وعلى ذلك لا يمكن معرفة أفكار القصة وموضوعها إلا من خلال قراءتها(٧).

وموضوع القصة جزء أساسي في بنائها الفني، فالكاتب يقدم قصة حينما يقدم فكرة، والقصة إنما تؤلف لتقول شيئًا، أو لتقرر فكرة. وعلى هذا فالفكرة أو الموضوع هو الأساس الذي يقوم عليه البناء الفني للقصة. أي أن الموضوع في القصة هو العمود الفقري لها(٨).

إن عناصر القصة كلها من مقدمة وشخصيات، ومشكلة وعقدة وحل.. وغير ذلك من أحداث يجب أن تكون في مقدمة الفكرة أو الموضوع الذي من

---

(٧) انظر محمود الشنيطي وآخرون: كتب الأطفال في مصر منذ عام ١٩٢٨ حتى عام ١٩٧٨، دراسة إستطلاعية، أعدت لمنظمة اليونيسيف، القاهرة، أعدت لمنظمة اليونيسيف، القاهرة، ١٩٧٩، ص ١٣٨.

(٨) عز الدين اسماعيل: الأدب وفنونه، الطبعة الثانية، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٥٨، ص ١٦٩.

أجله كتبت القصة. وعلى هذا فقد ينجح الكاتب في رسم شخصيات القصة، كما قد تبرع الشخصية في أداء دورها، ومع ذلك يبقى الحدث ناقصاً لعدم وجود الفكرة أو الموضوع في ذهن الكاتب.

والعمل الأدبي كل متكامل، فإذا كان الأسلوب جزءاً رئيسياً من هذا العمل، فليس معني هذا أن يكون الاهتمام بالأسلوب على حساب موضوع العمل الأدبي نفسه وفكرته الرئيسية، بل لابد من تكامل الأسلوب والفكرة في تكوين العمل الأدبي المتكامل.

جـ ـ الشخصيات:

والشخصية في القصة هي صانعة الأحداث وهي محور الأفكار ولذلك فهي عنصر أساسي في القصة. وليس المقصود بالشخصيات هنا الإنسان فقط وإنما كل الكائنات التي يحركها الكاتب ويصنع الحدث عن طريقها، وعلى هذا فقد تكون كلباً أو طائرًا أو أيًا من الكائنات التي يصنعها الكاتب من أجل تجسيم الفكرة التي يريد إبرازها والشخصية الرئيسية، في القصة هي التي تتعلق أحداث القصة وغايتها بها. ولذلك فالشخصية الرئيسية، هي محور القصة التي تدور حولها الأحداث. أما الشخصيات الثانوية فهي التي تظهر وتختفي وتقوم بأداء الأحداث الجانبية المكملة للحدث الرئيسي.

والشخصية في الرواية أو القصة لها مظهر خارجي من حيث الهيئة التي تكون عليها هذه الشخصية، ولها مظهر داخلي، ويتمثل في الحالة النفسية والعقلية التي تكون عليها الشخصية، ولها مظهر اجتماعي، ويتمثل في الدور الذي تلعبه هذه الشخصية اجتماعياً، وفي كل الأحوال يجب أن تكون الشخصية واضحة المعالم في جوانبها الثلاث، كما يجب أن تلعب كل شخصية الدور الذي تلعبه تماماً كما هو محدد لها.

د ـ العقدة:

ويقصد بالعقدة، المشكلة التي تظهر في القصة وتحتاج إلى حل، أو

الموقف الغامض الذي يحتاج إلى تفسير. وتظهر عقدة القصة أو مشكلتها نتيجة الصراع، الذي قد يكون صراعًا بين الفرد ونفسه، أو صراعًا بين الخير والشر، أو صراعًا بين الإنسان وطواغيت الأرض، أو صراعًا بين الحركات الجهادية والقوى الاستعمارية .. إلخ.

وعندما تظهر العقدة يكون القارئ تواقًا إلى معرفة حلها. وقد تنتهي القصة عند ظهور عقدتها. ولكن إذا كان هناك حل فيجب ألا يأتي مباشرة بعد ظهور العقدة، وإنما يجب أن يكون منطقيًا وأن يتم التمهيد له. وعلى أية حال فإن القصص التي تقدم للأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي كلها يجب أن تنتهي بحلول، حتي يستفيد التلاميذ من هذه الحلول في حياتهم، أو فيما يواجهونه من مشكلات.

وفي كل الحالات فإن القصة التي يتم اختيارها للتلاميذ في هذه المرحلة يجب أن تتوافر فيها الشروط الآتية:

١ ـ أن يكون أسلوبها سهلاً يفهمه التلاميذ بغير مشقة أو عناء.
٢ ـ أن تزود التلاميذ بالحقائق والمعارف والخبرات التي يحتاجون إليها في جوانب التصور الإسلامي للكون والانسان والحياة.
٣ ـ أن تتوافر فيها عناصر الإثارة والتشويق كالجدة، والطرافة، والخيال، والحركة، والحياة.
٤ ـ أن تكون ملائمة لمستوى التلاميذ من حيث الموضوع والأسلوب وطريقة العرض.
٥ ـ أن يكون لها مغزى تهذيبي وخلقي واجتماعي.
٦ ـ أن تكون الشخصيات ممن يؤدون دوراً هاماً في حياة التلاميذ.

طريقة تدريس القصة والوسائل المعينة في تدريسها

هناك أمور يجب أن تراعى من أجل إعداد القصة وطريقة تدريسها، ومن أهم هذه الأمور ما يأتي:

١ ـ أن يختار المدرس القصة الملائمة.

٢ ـ أن يقرأ المدرس القصة ليعرف مغزاها والطريقة المثلي في قَصِّها، وتطور الأحداث فيها، وعقدتها وحلها.

٣ ـ أن يأخذ في سرد القصة على التلاميذ سردًا تتضح فيه المعاني، وتتمايز فيه الشخصيات، وأن يراعي تنغيم الصوت وفقًا للمعاني. ويجب ألا يتردد المدرس في محاكاة أصوات الحيوانات أو الطيور إذا استدعى الأمر ذلك. كما يجب أن تتضح المشاعر في قص القصة، فتظهر نغمة الحزن في مواقف الحزن، ونغمة السعادة في مواقف السرور، ورنة الغضب في التعبير عن مشاعر الغضب، وهكذا في الشجاعة والرضا.. وغير ذلك من المشاعر.

٤ ـ علي المدرس أن يستثمر هذه القصة في تعبير التلاميذ بعد سماعهم إياها. وقد يكون ذلك، بعقد مناقشات حول موضوع القصة أو حول شخصياتها. وقد يكون ذلك بإلقاء التساؤلات. وقد يكون عن طريق تمثيل القصة.

٥ ـ أن يتأكد المدرس من إعداد وسائل الإيضاح التي قد تساعد على فهم التلاميذ للقصة أثناء سردها لهم.

قص القصة أمام التلاميذ

بعد هذا الإعداد للقصة، تأتي المرحلة الثانية، وهي مرحلة قص القصة للتلاميذ. وفي هذه المرحلة يجب مراعاة ما يأتي:

١ ـ اختيار المكان المناسب لقص القصة أو حكاية النادرة. وليس من الضروري أن يكون ذلك داخل حجرة الدراسة حيث الجو المقفل، وتكدس التلاميذ داخل حجرة الدارسة. فلا بأس من أن يكون ذلك خارج حجرة الدراسة حيث الشمس الساطعة والهواء النقي والخضرة والماء. كما يجب أن يكون التلاميذ جلوسًا، أو بعضهم جالس وبعضهم واقف، حسب مقتضيات الموقف. وقد يجلس التلاميذ في صفوف أو على شكل نصف دائرة. المهم أن يتم اختيار الزمن المناسب والمكان المناسب والطريقة المناسبة لجلوس التلاميذ. أما

موقف المدرس أمام التلاميذ فقد يبدأ واقفًا أو جالسًا وقد يقوم أو يجلس أثناء سرد القصة حسب مقتضيات الأحوال.

٢ــ يجب أن يمهد المدرس لقص القصة، إما بسؤال، عن ماذا يعرف التلاميذ عن فكرة كذا. وهي الفكرة التي تدور حولها القصة أو عن الشخصية الرئيسية التي تلعب دورًا هامًا في هذه القصة.. وهكذا يأخذ المدرس بطرف الخيط و يبدأ في سرد القصة.

٣ــ يجب أن تكون لغة القصة مناسبة للتلاميذ، فلا هي بالعربية القديمة التي لا تفهم ولا هي بالعامية المبتذلة الدارجة، وإنما يجب أن تكون واقعية، أعلى من لغة التلاميذ، وسهلة الفهم. ولا بأس من كتابة الكلمات الجديدة على السبورة وشرح معناها بطريقة سريعة، أما إذا كانت الكلمات الجديدة غير هامة ويمكن معرفة معناها من السياق فلا داعي لقطع السرد لإيضاح معناها.

٤ــ أما بالنسبة لصوت المدرس فإنه ذو أهمية كبيرة. يجب أن يكون مسموعًا بما فيه الكفاية، كما يجب أن ينوع المدرس من صوته حسب مقتضيات الظروف. ولا يجب أن يتردد في تقليد أصوات الحيوانات والطيور. وإظهار شخصيات القصة بمظهرها الحقيقي. وإظهار المشاعر المختلفة في نبرات الصوت وإشارات اليد التي تساعد الصوت في إظهار وتجسيم الشخصيات والمشاعر.

٥ــ وإذا ظهر من التلاميذ عبث أو لعب أو عدم اهتمام، فإن هذا يعني أن هناك خطأ ما إما في اختيار القصة، أو في إعدادها أو في طريقة سردها أو مكان سردها. وإذا لاحظ المدرس، رغم التأكد من كل هذا أن بعض التلاميذ يعبثون فإن عليه أن يذهب إلى مكان التلاميذ دون أن يقطع السرد و ينقله إلى مكان آخر، أو أن يشير إليه بإشارة من يده أو عينيه. وعلى المدرسين أن يبتعدوا عن العبارات التقنيدية التي حفظها التلاميذ و يسخرون من تكرار المدرسين لها.

المناقشة التي تعقب السرد

بعد درس المدرس للقصة، يجب عليه أن يستغل هذه الفرصة في استمالة التلاميذ إلى الحديث عما استمعوا إليه. وقد يأخذ ذلك أشكالاً عدة. منها أن يلقي المدرس مجموعة من التساؤلات يجيب عليها التلاميذ. وقد يكلف كل تلميذ بالحديث عن شخصية القصة. وقد يعقد مناقشة حول الفكرة الرئيسية التي تدور حولها القصة. و يعقب ذلك حوارًا أو مناقشة حول القيم والمبادئ التي ترمي القصة إلى دعمها. و يصح أن يكلف المدرس مجموعة من التلاميذ بالحديث أو تلخيص أجزاء معينة من القصة. وفي كل الأحوال يجب ألا يقاطع التلاميذ أثناء السرد.

وقد يقوم التلاميذ بتمثيل القصة ـ إذا توافرت لهم الظروف داخل المدرسة. والتمثيل نوع من التعبير مصحوب بالإشارات والحركات وتنغيم الصوت بما يتناسب مع الدور.

تدريس القصة لمن يعرفون القراءة والكتابة:

وإذا كان التلاميذ ممن تجاوزوا النصف الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، أي أن مهارات القراءة، قد نمت لديهم، فإن تدريس القصة لهم قد يأخذ شكلاً مختلفًا عما سبق. وهنا نقترح أن يسير المدرس في تدريس القصة كما يأتي:

١ـ يكلف المدرس التلاميذ بقراءة القصة أو جزءاً منها ـ إذا كانت طويلة ـ قراءة صامتة بالمنزل، أو في الفصل إذا كان ذلك ممكنًا.

٢ـ عندما يأتون إلى المدرسة في حصة القراءة، يبدأ المدرس في إلقاء بعض الأسئلة الخاصة بالفكرة العامة التي تدور حولها القصة، و يناقشهم فيها. ثم يبدأ المدرس مع التلاميذ بعد ذلك في مناقشة الأفكار والأدوار الرئيسية في القصة.

٣ـ يهتم المدرس باستعراض الكلمات الصعبة التي وجدها التلاميذ و يناقشها معهم إلى أن يفهموا معناها.

٤ــ تقرأ بعد ذلك القصة قراءة جهرية فقرة فقرة، ويقوم المدرس بتصحيح أخطاء النطق الصارخة، وتعقب القراءة الجهرية مناقشة الأفكار والمبادئ والقيم التي تحوي عليها القصة. ولابد من تقويم الأسلوب والأفكار والشخصيات الموجودة في القصة وفق معايير الإسلام للعمل الأدبي التي سبق ذكرها في الفصل السابق.

٥ــ في النهاية لابد من الوقوف على أهم المبادئ والقيم التي ترمي إليها القصة، وكيفية الاستفادة بها في حياة التلاميذ.

الأناشيد والمحفوظات والمسرحيات

الأناشيد:

المراد بالأناشيد تلك القطع الشعرية التي يتحرى في تأليفها السهولة وتنظيمها تنظيمًا خاصًا، وتصلح للإلقاء الجمعي. وهي لون من ألوان الأدب محبب إلى التلاميذ، يقبلون على حفظها والتغني بها فرادى، أو جماعات.

أهمية الأناشيد:

تحقق الأناشيد كثيرًا من الغايات اللغوية والتربوية:

١ــ فهي وسيلة من وسائل علاج التلاميذ الذين يغلب عليهم الخجل أو التردد في النطق.

٢ــ تحرك دوافع التلاميذ، لأنها تبعث فيهم السرور، وتجدد النشاط عندهم لما فيها من موسيقى وإيقاع جميل.

٣ــ تدفع التلاميذ إلى تجويد النطق وسلامة اللغة.

٤ــ لها تأثير قوي في اكساب التلاميذ المثل العليا والصفات السامية، وعن طريقها تتهذب لغتهم ويسموا أسلوبهم.

أسس اختيار الأناشيد:

ينبغي أن يتوافر في اختيار الأناشيد المناسبة لأطفال المرحلة الابتدائية ما يأتي:

١ـ أن تتصل بمناسبات وموضوعات إسلامية عامة تتصل بالكون والإنسان والحياة.

٢ـ أن تشبع حاجة من حاجات الأطفال في هذه المرحلة، مثل أناشيد الألعاب والحفلات والرحلات.. وغير ذلك.

٣ـ أن تساعد التلاميذ في إحياء المواسم والأعياد والمناسبات السعيدة ونحوها.

٤ـ يجب أن تكون هناك أناشيد يتغنى بها أرباب الحرف كالفلاحين والصيادين والعمال لينشدها التلاميذ.

استغلال المناسبات في تدريسها:

الغرض من هذه الأناشيد هو إثارة العواطف الإنسانية والدينية والاجتماعية. ويجب عند تدريس هذه الألوان من الأناشيد اختيار المناسبات التي ترتبط بها، فمثلاً ينتهز المدرس فرصة الأعياد الإسلامية و يدرس للأطفال الأناشيد المتصلة بهذه الأعياد.

كما يمكن استغلال الحفلات التي يقوم بها التلاميذ في مناسبات خاصة كاحتفالاتهم الرياضية أو الاحتفالات بيوم الكشافة، فتدرس لهم الأناشيد التي تدور حول هذه المعاني.

وهكذا ينبغي أن نربط بين الأناشيد والحياة المدرسية والاجتماعية في شتى المناسبات، فارتباط التعليم بالواقع يجعل التعليم أقوى وأبقى أثرًا، و يثبت المعلومات في ذهن التلميذ أطول فترة ممكنة.

طريقة تدريس الأناشيد

في رياض الأطفال والصفين الأول والثاني من المرحلة الابتدائية:

أطفال هذه الفترة لا يجيدون القراءة، ولهذا يتبع معهم المدرس الخطوات الآتية :

١ــ يمهد المدرس لموضوع النشيد بحديث قصير، أو أسئلة يوجهها إلى التلاميذ.

٢ــ يوقع المدرس لحن النشيد مستعينًا ــ ما أمكن ــ بآلة موسيقية، ويكرر هذا الإيقاع حتي تألفه آذان التلاميذ.

٣ــ يغني المدرس النشيد وحده عدة مرات.

٤ــ يطلب من الأطفال أن يشاركوه في الغناء.

٥ــ يغني الأطفال النشيد وحدهم حتي يجيدوه.

٦ــ يناقش المدرس بعد ذلك بعض المعاني في النشيد.

في الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية:

١ــ يمهد المدرس لموضوع النشيد بحديث أو أسئلة.

٢ــ يرشد المدرس التلاميذ إلى موضع النشيد في الكتاب.

٣ــ يقرأ المدرس النشيد قراءة خالية من التنغيم والتلحين.

٤ــ يطالب بعض التلاميذ بقراءة النشيد ويصحح لهم الأخطاء.

٥ــ يناقش المدرس التلاميذ في معاني النشيد.

٦ــ يتولى بعد ذلك مدرس الأناشيد تلحين النشيد وتدريب التلاميذ على إيقاعه وإنشاده ملحنًا.

ومن هنا يتبين أن تدريس الأناشيد يمر بمرحلتين، مرحلة القراءة والفهم وهذه يقوم بها مدرس اللغة العربية. ومرحلة التلحين والتمرين على الأداء الموسيقي وهذه من اختصاص مدرس الموسيقى ما أمكن ذلك.

المحفوظات أو النصوص الأدبية الموجزة:

ويقصد بالمحفوظات القطع الأدبية الموجزة ــ شعرًا كان أو نثرًا ــ التي يدرسها التلاميذ ويكلفون بحفظها بعد دراستها وفهمها.

أهمية تدريس المحفوظات:

ينبغي أن يراعى في اختيار قطع المحفوظات ما يأتي:

١ ــ أن تكون القصة مما يثير حماسة التلاميذ ويجذب انتباههم.

٢ ــ أن تتصل بالمناسبات الإسلامية المختلفة على المستويات الشخصية والاجتماعية.

٣ ــ أن تكون ملائمة للتلاميذ من حيث الأفكار، فلا تكون أفكارها صعبة معقدة، ومن حيث الأسلوب، لا تزحم بالألفاظ الجديدة غير المفيدة.

٤ ــ أن تكون من الأوزان السهلة والبحور القصيرة ــ إذا كانت شعرًا.

٥ ــ أن تشتمل على بعض الأفكار السامية التي تنمي الإحساس بالجمال والبهجة، وتدعو إلى تهذيب الخلق.

٦ ــ أن تكون مناسبة من حيث الطول والقصر.

٧ ــ أن يراعى اختيار المناسبات الملائمة لتدريسها.

أسس اختيار قطع المحفوظات:

ينبغي أن يراعى في اختيار قطع المحفوظات ما يأتي:

١ ــ أن تكون القطعة مما يثير حماسة التلاميذ ويجذب انتباههم.

٢ ــ أن تتصل بالمناسبات الإسلامية المختلفة على المستويات الشخصية والاجتماعية.

٣ ــ أن تكون ملائمة للتلاميذ من حيث الأفكار، فلا تكون أفكارها صعبة معقدة، ومن حيث الأسلوب، ولا تزدحم بالألفاظ الجديدة غير المفيدة.

٤ ــ أن تكون من الأوزان السهلة والبحور القصيرة ــ إذا كانت شعرًا.

٥ ــ أن تشتمل على بعض الأفكار السامية التي تنمي الإحساس بالجمال والبهجة، وتدعو إلى تهذيب الخلق.

٦ ــ أن تكون مناسبة من حيث الطول والقصر.

٧ ــ أن يراعي اختيار المناسبات الملائمة لتدريسها.

الشعر في أدب الأطفال

لما كان التلاميذ مختلفين في ميولهم وقدراتهم الأدبية واللغوية ، فإن خير طريقة لتمكينهم من دراسة ما يناسبهم من الشعر هو أن يترك لهم الاختيار، و يترك لهم أيضاً حفظ ما يميلون لحفظه . وهنا يجدر بنا أن نسأل أنفسنا هذا السؤال : ما أحب ألوان الشعر إلى الأطفال فيما قبل المرحلة الثانوية ؟

١ــ الشعر الغنائي التوقيعي ، لاسيما في بداية المرحلة الابتدائية وهنا يجب أن يشترك التلاميذ في إنشاد الشعر أو غنائه بطريقة إيقاعية ، مع الموسيقى و بدونها ، بضرب القدم ضرباً خفيفاً على الأرض أو بضرب اليد على المنضدة التي أمام الطفل أو بالتصفيق الهادئ. و بعد البداية سرعان ما يندمج الأطفال و يتحركون مع موسيقى الشعرُ بجميع أجسامهم .

وهنا « يجب أن يكون هدفنا الأول أن نعرض الشعر على الأطفال على أنه قطعة موسيقية ، وأن نساعدهم على القراءة الموسيقية المعبرة عن محتوى الشعر. وليس ضرورياً أن تكون القراءة جهرية عالية ، ولكن يقرؤون القطعة لأنفسهم بنغمة موسيقية و بطريقة تجعل صورها تمر مرًّا سريعًا أمام عقولهم. والإيقاع والقافية هما العنصران الرئيسيان في النظم ، ويجب أن يتعلم الأطفال كيف يستجيبون لهما » (٩) .

٢ــ الشعر التمثيلي أو الحواري. إن الأطفال في هذه المرحلة مغرمون بالتمثيل وبالاشتراك مع غيرهم في المناقشة والحوار، لأنهما مثيران للنشاط الجسماني وللخيال، فالطفل يتصور نفسه عادة الشخص الذي يمثله .

٣ــ الشعر الإيهامي. وهو الشعر الذي يتحدث فيه الحيوان والجماد والأشياء الأخرى بما يعبر عن خصائصه أو خصائص غيره مثال ذلك

---

(٩) عبد العزيز عبد المجيد ، اللغة العربية ، أصولها النفسية وطرق تدريسها ، مرجع سابق ، ص٣١٣ .

قصيدة «اللغة تتحدث عن نفسها» ومقطوعة «التينة الحمقاء» وغيرهما كثير في الشعر العربي.

٤ــ الشعر القصصي لا سيا ما يتصل بحياة الأطفال وبيئاتهم. ويجب أن يراعى فيه أن يكون من البحور القصيرة.

٥ــ الشعر الوصفي الذي يصف الحوادث الوجدانية، ومظاهر الطبيعة المثيرة، والأحداث ذات الصورة الواضحة. ويجب أن يتصف هذا النوع من الشعر بالحركة وسرعة العرض.

٦ــ الشعر الحماسي، كالذي يعبر عن شعور المجاهد في ميدان القتال، أو فخر التلميذ بمدرسته أو بعمله. ويميل التلاميذ إلى هذا النوع من الشعر في نهاية المرحلة الابتدائية وفي المرحلة المتوسطة.

معايير الحكم على مناسبة النص:

ويجب أن يكون واضحًا أن ميول الأطفال مختلفة، وأن ما يناسب بعضهم قد لا يناسب آخرون. ولكن الأنواع السابقة هي أكثر أنواع الشعر قبولاً لدى الأطفال في السنوات الأولى من طفولتهم يغرمون بالنظم لما فيه من مجرد الإيقاع والقافية والتكرار، ولا يهتمون بالمعنى، غير أنهم في سنوات المدرسة الابتدائية يتنبهون وتبدأ عنايتهم تزداد رويدا رويدا. ومن هنا يجب أن تكون مقطوعات الشعر التي تقدم للتلميذ سهلة، وأن تكون من الأنواع التي يهتم بها التلميذ.

والأسئلة الآتية يمكن أن يسألها المدرس أو واضع المنهج لنفسه. ونورد هنا كمعايير مبدئية للحكم على مدى مناسبة القطعة للتلاميذ(١٠):

١ــ هل الفكرة التي في القطعة واضحة أو يستطيع التلميذ استيضاحها بسهولة؟

٢ــ هل الفكرة تتضمن صورًا حسية كثيرة، أم هي مجموعة معان فلسفية صعبة على التلميذ؟

٣ــ أتناسب فكرة القطعة ميول التلاميذ؟

(١٠) عبد العزيز عبد المجيد، المرجع السابق، ص ٣١١ــ٣١٢.

٤ـ هل الفكرة حيوية منشطة تستدعي من التلاميذ حركة وخيالاً متحركاً، أم هي مجرد عرض للحقائق؟ أم وعظ وإرشاد؟

٥ـ ألهذه القطعة صلة بنشاط التلاميذ المدرسي أو الخارجي، من مشروعات أو موضوعات دراسية أو موسيقية؟

٦ـ هل يميل التلاميذ بأنفسهم إلى اختيار هذه القطعة للقراءة والحفظ أو الغناء إذا ترك لهم الاختيار؟

٧ـ هل عدد الكلمات الجديدة معقول ـ بمتوسط كلمة واحدة على الأكثر في البيت ـ ولا يعطل فهم المعنى؟

٨ـ هل الكلمات الجديدة في القطعة مما يصح أن يكون في قاموس التلميذ؟

٩ـ هل بالقطعة تراكيب كثيرة صعبة على التلاميذ؟

١٠ـ هل التعابير المجازية مما يسهل على التلاميذ فهمها، أم هي فوق المستوى؟

طرق تدريس المحفوظات:

أـ في الروضة:

والأدب في روضة الأطفال يشمل القصة المسموعة والمقروءة كما يشمل النظم والأغاني والأناشيد. تحدثنا من قبل عن كيفية سرد المدرسة للقصة وما يجب مراعاته نحو ذلك. أما الأغاني والأناشيد فغالباً ما يحفظها الأطفال مع الموسيقى. ويكون تعليمها بإنشاد المدرسة للبيت مع الموسيقى ومشاركة الأطفال إياها في أثناء ذلك، أو إنشادهم مع الموسيقى، أو بدونها وتوجههم إلي صحة الإيقاع، وحفظ الزمن، وسلامة النغم، وتصحيح العبارة.

ب ـ في المرحلة الابتدائية:

مرة أخرى هنا، أعود فأقول إن الأدب بمعناه الخاص يشمل الجميل مما يطالعه التلاميذ في حصص المطالعة أو غيرها، ومايحفظونه في حصص المحفوظات. فليس إذن في هذه المرحلة حصص مفردة لتدريس الأدب،

لأن مـا يـدرسونـه في المطالعة والمحفوظات أدب. وعلى هذا ينبغي النظر إلى مواد المطالعة والقصة والمحفوظات ــ على أن موضوعها هو الأدب بمعناه الخاص، وأن تدريسها هو تدريس للأدب.

ففي الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية ــ حيث لم يسيطر التلاميذ بعد على مهارات القراءة ــ يتبع المدرس أو المدرسة الخطوات التي ذكرت في تدريس الأناشيد والمحفوظات في مدارس الروضة.

أما بعد أن يتمكن التلاميذ من السيطرة على مهارات القراءة والكتابة، وهذا يحدث عادة ابتداء من الصف الثالث أو الرابع، فإن المدرس عادة يتبع الطريقة التقليدية الآتية:

١ ــ يمهد للدرس بالحديث حول النص أو النشيد، أو بإلقاء بعض الأسئلة، أو بالحديث عن المناسبة التي قيل فيها، وعن الكاتب أو الأديب الذي قال هذا النص.

٢ ــ يقرأ النص أمام التلاميذ قراءة نموذجية يراعي فيها حسن الإلقاء وتصوير المعنى. والمدرس التقليدي يخجل عادة من أن يقوم بتلحين النص وإلقائه بطريقة غنائية.

٣ ــ يقرأ التلاميذ النص، على أن يقرأ كل تلميذ جزءاً منه. وهنا يقوم المدرس بتصحيح أخطاء التلاميذ تصحيحاً مباشرًا. وتتكرر القراءة الصحيحة من التلاميذ حتي تثبت لديهم.

٤ ــ يعقب ذلك مناقشة المعاني والأفكار والأخيلة التي وردت في النص، والقيم المستفادة منه.

وهنا يجب ألا ينسى المدرس أهداف تدريس الأدب ــ والمحفوظات أدب كما قلنا ــ وألا يركز اهتمامه على الناحية اللغوية، وألا ينسى أن من أهم أهداف تدريس الأدب هو تربية الإحساس بالذوق وتقدير الجميل، والتمتع بما في الأدب من جمال.

المسرحيات:

المسرحية لون من ألوان الأدب فيها خصائص الرواية، إلا أنها أعدت إعدادًا خاصًا للتمثيل المسرحي. فهي تمتاز بالحركة، ومايقوم به الممثلون فوق خشبة المسرح. ولكنها على كل حال لون من ألوان الإنتاج الأدبي الذي يعبر عن مشاعر الناس وأحاسيسهم ومشاكلهم.

ويميل الأطفال عادة إلى هذا اللون من ألوان الإنتاج الأدبي: لأن فيه تعبيرًا بالإشارة والحركة والأداء والإيحاء بالإضافة إلى التعبير اللغوي العادي. وعلى هذا فالمسرحيات تعتبر مصدر متعة للأطفال لأن فيها تقليدًا ومحاكاة، والأطفال يولعون ولعًا شديدًا بهذين الفنين.

أهمية تدريس المسرحيات:

١ــ أنها وسيلة فعالة في تدريب التلاميذ على التعبير السليم، وإجادة الحوار وتنمية الثروة اللغوية، والكشف عن المواهب الفنية وتوجيهها.

٢ــ إنها وسيلة هامة في تعويد التلاميذ على فن الإلقاء والتمثيل، والثقة بالنفس والاندماج في مجالات الحياة المختلفة.

٣ــ تبعث في التلاميذ روح النشاط، وتحبب إليهم الحياة المدرسية، وتخلع عليها روحًا جميلة.

٤ــ إنها وسيلة هامة من وسائل التزويد بالمعلومات والحقائق والخبرات وتأكيدها في أذهان التلاميذ. كما أنها تجعل التلاميذ أكثر إيجابية وتقبلاً لما يتعلمونه.

٥ــ هي وسيلة هامة في تهذيب النفوس، وتربية الإحساس بالذوق والجمال. فهي تهتم بتنمية الجانب الانفعالي والوجداني في شخصية المتعلم، بالإضافة إلى تنمية الجانب المعرفي والجانب الحركي والنفسي. أي أن التمثيل المسرحي ينمي كل جوانب الشخصية الإنسانية المعرفية والوجدانية والحركية.

٦ــ في التمثيل المسرحي ترويح عن النفس وانتزاعها من الملل والروتين اليومي. كما أنها تصل بين المدرسة والمجتمع، حيث إن هذه

المسرحيات ما هيَ إلا مشكلات واقعية تعبر عن أحاسيس الناس ومشاعرهم .

٧ــ في التمثيل المسرحي استثمار لوقت الفراغ ، واستمتاع بوقت النشاط . وقد أصبح هذا هدفاً تربوياً يجب أن تعنى به المدرسة وتخطط من أجله .

اختيار المسرحيات وتدريسها:

عند اختيار مسرحية لتلاميذ صف معين يجب مراعاة مايأتي :

١ــ مناسبتها لقدرات واهتمامات هؤلاء التلاميذ ، من حيث أسلوبها وفكرتها . فيجب أن تكون جملها قصيرة إذا كانت نثرًا ، ومن البحور القصيرة إذا كانت شعرًا .

٢ــ يجب أن يكون موضوعها متصلاً بما يدرسه التلاميذ في مواد المنهج الأخرى كالدراسات الاجتماعية ، والدراسات الشرعية .. الخ .

٣ــ يجب أن تزود المسرحية التلاميذ بالأفكار والخبرات التي يحتاجون إليها وتؤدي إلى نموهم المعرفي والوجداني والحركي والنفسي .

٤ــ ينبغي أن تكون شخصيات المسرحية من النوع المحبب لدى تلاميذ هذه المرحلة ، أي ممن يحاولون محاكاته وتقليده .

٥ــ ينبغي أن يختار المدرس المناسبات التي ترتبط بها علي نحو مايتبع في دروس الأناشيد والمحفوظات ــ كما سبق أن أوضحنا ــ كالمناسبات الإسلامية الشخصية والاجتماعية والمناسبات المدرسية المختلفة .

طريقة تدريس المسرحية:

يمكن أن تسير طريقة تدريس المسرحية في الخطوات التالية :

١ــ اختيار المسرحية المناسبة . وقد تكون المسرحية من اختيار التلاميذ أنفسهم .

٢ــ التمهيد للمسرحية ، وذلك بمناقشة عامة حول المناسبة المتصلة بموضوعها .

٣ــ قراءة المدرس لها قراءة فيها تجسيد للمعاني ، وجمال في الإلقاء.

٤ــ دراسة شخصيات المسرحية والتعرف على مظاهر هذه الشخصيات الخارجية والداخلية والاجتماعية.

٥ــ مناقشة أفكار المسرحية وأحداثها وأهدافها وغاياتها، مناقشة تفصيلية حتي يتمكن التلاميذ من الإلمام بها ونقد موضوعها والوقوف على النواحي الجمالية فيها.

٦ــ قراءة التلاميذ للمسرحية قراءة فيها تجسيد للمعاني والمشاعر والشخصيات كما سبق أن فعل المدرس.

٧ــ توزيع الأدوار على التلاميذ الذين سيقومون بالتمثيل، وحفظهم لأدوارهم، وأدائهم لأدوارهم على مشهد من زملائهم في المكان المعد لذلك.

٨ــ ابداء الملاحظات على أداء التلاميذ لأدوارهم من الناحيتين اللغوية والحركية. ولكن يجب ألا يكون النقد مسرفاً حتى لا يؤثر على ثقة التلاميذ بأنفسهم.

٩ــ ممارسة التمثيل بعد ذلك على أساس من جودة الأداء والاتقان خاصة بعد الممارسات التجريبية السابقة.

١٠ـ تقويم هذا الأداء بواسطة المدرس والتلاميذ الذين لم يشتركوا على أساس إبراز جوانب القوة والضعف في الأداء، وكيفية القضاء على أسباب الضعف وتقوية أسباب القوة.

الفصل الثامن

الكتابة أو التعبير ومهارات التحرير العربى

التعبير :

١ - مفهومه .

٢ - مشكلاته .

٣ - طريقة تحقيق الذات فى تدريس التعبير .

مهارات التحرير العربى :

١ - الهجاء

٢ - علامات الترقيم .

٣ - الخط

المفهوم ، المشكلات ، طرائق التدريس

الكتابة

« إذا كانت القراءة إحدى نوافذ المعرفة ، وأداة من أهم أدوات التثقيف التي يقف بها الإنسان على نتائج الفكر البشري ، فإن الكتابة تعتبر ــ في الواقع ــ مفخرة العقل الإنساني ، بل إنها أعظم ما أنتجه العقل . ولقد ذكر علماء الأنثروبولوجي أن الإنسان حين اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي » (١) .

وكثيرًا ما يكون الخطأ في الرسم الكتابي سببًا في قلب المعنى وعدم وضوح الأفكار ، ومن ثم تعتبر الكتابة الصحيحة عملية مهمة ، وضرورة اجتماعية للتعبير عن الأفكار والوقوف على أفكار الغير .

وتعليم الكتابة يعني الاهتمام بأمور ثلاثة رئيسية : **أولها** ، الكتابة بشكل يتصف بالأهمية ، والاقتصادية ، والجمال ، ومناسبته لمقتضى الحال ، وهذا ما يسمى ، بالتعبير التحريري . **وثانيها** ، الكتابة السليمة من حيث الهجاء ، وعلامات الترقيم والمشكلات الكتابية الأخرى ، كالهمزات ، وغير ذلك . **وثالثها** ، الكتابة بشكل واضح جميل . فالثاني والثالث هنا يتصلان بالمهارات اليدوية في الكتابة ، أو ما يسمى بآليات الكتابة ، أو مهارات التحرير العربي .

---

(١) فتحي يونس وآخرون ، مرجع سابق ، ص ٢٣٣ .

التعبير التحريري

سبق أن تحدثنا عن التعبير الشفوي في الفصل الرابع. والآن جاء دور التعبير التحريري. والتعبير، بصفة عامة، هو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية، أي أنه الهدف النهائي الشامل لتعليم اللغة، فكل فنون اللغة وفروعها تصب في التعبير. فنحن عندما نعلم التلميذ الاستماع الجيد، فإننا نقصد بذلك تقوية قدرته على التعبير بنوعيه الشفوي والتحريري. وعندما نعلمه كيف يتحدث وينطق في حديثه، فإننا بذلك ننمي هذه القدرة ذاتها. وعندما نعلمه القراءة، فإننا نقصد بذلك إمداده بالأفكار والثروة اللفظية التي تعينه في تفكيره وتعبيره. وعندما ندرس له الأدب، فإننا نمده بالأفكار الجميلة والأساليب والتراكيب الخلابة ليجمل بها كلامه وكتابته. وعندما نعلمه الهجاء والخط، فإننا نعينه على أن تكون كتابته خالية من الأخطاء، وواضحة جميلة تشد القارئ إلى المكتوب. وعندما ندرس له النحو والصرف، فإننا نقدره على أن يكون كلامه وكتابته خالية من الأخطاء الإعرابية، وأن تكون جيدة التركيب والبناء.

وهكذا نرى أن تعليم فنون اللغة كلها يهدف ـــ في النهاية ـــ إلى بناء القدرة التعبيرية الواضحة السليمة الجميلة لدى التلميذ. وأن الأصل في تعليم فنون اللغة هو التكامل والشمول، فلا يجب أن نعلم التعبير بعيدًا عن القراءة، ولا القراءة بعيدًا عن الأدب، ولا القواعد بعيدًا عن القراءة والأدب، ولا الاستماع والكلام بعيدًا عن كل ماسبق، وذلك لأن الهدف في النهاية شامل متكامل، وهو إقدار التلميذ على التعبير الواضح الجميل.

التعبير ومهارات التحرير العربي

يمكن تعريف التعبير بأنه عمل لغوي دقيق كلامًا أو كتابة، مراع للمقام ومناسب لمقتضى الحال. ويمكن تعريف التعبير إجرائيًا بأنه القدرة على السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والتعبير والاتصال. وهذا يتضمن مايلي:

١ ـــ إدراك نوعية الموضوع وحدوده وتمييز ما هو مناسب أو غير مناسب له.

٢ـ **سلامة النطق في التعبير الشفوي، ومهارات التحرير العربي في التعبير الكتابي.**

٣ـ سلامة الأسلوب صرفيًا ونحويًا.

٤ـ سلامة المعاني والحقائق والمعلومات.

٥ـ تكامل المعاني.

٦ـ جمال المبنى والمعنى.

هذه أهم القدرات التي ينبغي اكتسابها من خلال تعليم التعبير وهي تمثل الأهداف العامة التي ينبغي أن ننشدها في كل برامج ومناهج التعبير، ابتداء من المدرسة الابتدائية.

فالتلميذ يجب أن يسيطر على اللغة التي يكتب بها. ويجب على المعلمين أن يدربوه كيف يحدد لنفسه حدود الموضوع وعناصره، وكيف يقرر المناسب وغير المناسب لهذا الموضوع. كما يجب أن نعلم الناشئة أنه مهما كان المكتوب فإنه يجب أن يكون تعبيرًا عن قيم أو رؤية منبثقة من التصور الإسلامي لحقيقة الألوهية، والكون، والإنسان، والحياة.

وليست وظيفة المدرس أن يقول للتلميذ ماذا يكتب أو لا يكتب، ولا أن يسخر من كتابات التلاميذ و يقلل من قيمتها. ولكن وظيفته الرئيسية هي أن يثير التلاميذ للكتابة، وأن يشجع كتاباتهم، وأن يقودهم نحو سلامة النطق والكتابة، وسلامة الأسلوب، وسلامة المعاني وتكاملها، وجمال المبنى والمعنى.

أهداف التعبير:

ولكي نحقق بناء القدرة والمهارة على التعبير السليم الواضح الجميل لدى المتعلم، فإنه لابد لنا من تحقيق مجموعة أخرى من الأهداف الخاصة، التي يجب أن يضعها المدرس نصب عينيه وهو يدرس التعبير. وأهم هذه الأهداف ما يلي:

أولاً ــ تنمية قدرة المتعلم على التعبير الوظيفي. وهذا يعني:

١ ــ تنمية قدرة التلميذ على المحادثة، والمناقشة، وقصر القصص، وكتابة

الرسائل ، وكتابة التقارير ، والملخصات ، والسجلات ومحاضر الجلسات وما إلى ذلك .

٢ــ **إقدار التلميذ على القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي التي يتطلبها منه المجتمع . فبالإضافة إلى ألوان النشاط اللغوي السابق من محادثة ومناقشة** ورسائل .. إلخ ، لابد من إقدار التلميذ على التحدث إلى الآخرين ، ومقابلة الضيوف ومجاملتهم ، وتقديم شخص لشخص آخر ، وتقريظ الآخرين بما فيهم ، وكتابة بطاقات المجاملة والمعايدة ، وكتابة اللافتات أو التعليمات ، وإعطاء التوجيهات والإرشادات وما إلى ذلك من الأنشطة الاجتماعية الضرورية للحياة الإنسانية .

٣ــ تنمية حساسية التلميذ للمواقف الاجتماعية المختلفة التى تتطلب منه كتابة رسالة أو بطاقة تهنئة لصديق ، أو تقديم شخص إلى شخص آخر ، أو قص قصة أو حكاية ، أو كتابة مذكرة لشيء معين .. إلخ .

ثانياً ــ تنمية قدرة التلميذ على التعبير الإبداعى . وهذا يعنى :

١ــ تنمية قدرته على التعبير عن الأفكار والأحاسيس والانفعالات والعواطف ومشاعر الحزن والفرح والألم ، ووصف مظاهر الطبيعة ، وأحوال الناس ، وكتابة الشعر ، والقصة ، والمقالة ، والخطبة ، والمسرحية ، وكل ما هو فكر جميل بأسلوب جميل .

٢ــ وسواء كان التعبير وظيفياً أو إبداعياً ، فإنه لابد من تدريب التلميذ على الرجوع إلى مصادر المعرفة والمعلومات . وتعويدهم على ارتياد المكتبات والبحث عن الكتب والمراجع . والواقع أننا أغفلنا كثيرًا هذا الهدف في التدريس في جميع المراحل التعليمية حتى الجامعية منها .

٣ــ لابد أيضـًا من تدريب التلاميذ على استغلال المواد الأخرى في التعبير . فمدرس اللغة النابه ، هو الذى يحيل تلاميذه إلى موضوعات في كتب الأدب والقراءة والمواد الاجتماعية ، ففيها الكثير مما يمكن مناقشته ، أو التعليق عليه ، أو تلخيصه . وفيها أيضـًا ما يعين التلميذ على الكتابة الإبداعية .

ونلاحظ أن مجموعة الأهداف الأولى تتسم بالسمة الاتصالية الاجتماعية والواقعية ، بينما نجد أن مجموعة الأهداف الإبداعية ، تتسم بالسمة الفردية والشخصية والقدرة على التخيل والإبداع للأفكار بالأسلوب الجميل . وعلى كل حال ، فإن معظم المربين متفقون على أن هذه الأهداف لاتتحقق في مدارسنا .

محتوى منهج التعبير التحريري :

يحتوى منهج التعبير التحريري على ألوان كثيرة ومتعددة من الأنشطة التى يمكن تناولها بالتعبير التحريري ، ومن أهم هذه الألوان والأنشطة كتابة الرسائل ، والتقارير والسجلات ، والاستمارات ، وكتابة النشرات والإعلانات ، والملخصات ، وقوائم المراجع والملاحظات ، والمذكرات .. إلخ .

تعليم التعبير ـ المشكلة والحل :

يتفق اللغويون والتربويون عمومًا على أن اكتساب القدرة على التعبير الواضح الجميل هو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية . أي أنه الهدف النهائي الشامل لتعليم اللغة . فكل فنون اللغة ومهاراتها تصب في التعبير فنحن عندما نعلم التلميذ مهارات الاستماع الجيد ، فإننا نقصد بذلك تقوية قدرته على التفكير والتعبير والاتصال . وعندما نعلمه القراءة ، فإننا نقصد بذلك امداده بالأفكار والثروة اللفظية التي تعينه في تفكيره وتعبيره . وعندما ندرس له الأدب ، فإننا نمده بالأفكار الجميلة والأساليب الخلابة التي تجعل تعبيره مثيرًا وجذابًا وموحيًا . وعندما نعلمه الإملاء والخط ، فإننا نعينه على أن تكون كتابته سليمة ، واضحة ، وجميلة . وعندما ندرس له النحو ، فإنما نقصد إلى أن تكون عبارته محكمة المعنى والمبنى .

وهكذا نرى أن تعليم كل فنون اللغة ومهاراتها إنما يهدف ـ غالبًا ـ إلى غاية واحدة شاملة متكاملة . وأن الأصل في تعليم فنون اللغة وفروعها هو التكامل والشمول . فلا يجب أن نعلم التعبير بعيدًا عن القراءة ، ولا القراءة بعيدة عن الأدب ، ولا الاستماع بعيدًا عن القراءة والأدب ، ولا النحو بعيدًا

عن كل ما سبق. وذلك لأن الهدف ـ في النهاية ـ شامل متكامل، وهو إقدار التلميذ على التعبير الواضح الجميل.

والسؤال الذي ـ ربما يتبادر إلى الذهن فورًا ـ الآن، هو: هل يؤدي تعليم اللغة العربية، بفنونها ومهاراتها المختلفة ـ بصفة عامة ـ وتعليم التعبير ـ بصفة خاصة ـ إلى تحقيق هذه الغاية؟ إن الإجابة ـ قطعًا ـ هي النفي.

يمكن توضيح الطريقة التقليدية التى يتم بها تعليم التعبير ـ غالبًا ـ في مدارسنا من خلال الخطوات التالية:

١ ـ يختار المدرس موضوعًا أو موضوعين للتعبير، و يعدهما مسبقًا في كراسة التحضير.

٢ ـ يدخل المدرس إلى الفصل، و يكتب الموضوعين على السبورة، و يضع لكل منهما مجموعة من العناصر.

٣ ـ يتكلم المدرس في الموضوع محاولاً الإلمام بجميع عناصره، أو يطلب من بعض التلاميذ القيام بذلك أمام زملائهم.

٤ ـ يطلب المدرس من التلاميذ أن يكتبوا الموضوع و يأتوا به جاهزًا في الحصة القادمة. وهنا يكون قد انتهى دور التلاميذ.

٥ ـ يجمع المدرس الكراسات من التلاميذ ليصححها أو يصحح بعض ما تيسر له منها وفق معاييره الذاتية الخاصة. ثم يبدأ في التفكير في موضوع آخر ليسير فيه كما سار في سابقه.

المشكلة:

وهكذا تدور هذه الطريقة التقليدية في دائرة مغلقة محورها: اختيار الموضوع، ثم الحديث فيه، ثم الكتابة عنه (٢).

والمدرس طبقًا لهذه الطريقة هو خازن المعرفة والمؤتمن على أسرارها.

---

(٢) محمود رشدي خاطر وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، مرجع سابق، ص ٢٤٤

وهو يعرف أكثر من غيره ماذا يجب على التلاميذ أن يتكلموا وأن يكتبوا، ولهذا فهو الذي له مطلق الحرية في اختيار موضوعات التعبير. بل، وربما هو الذي يجب أن يتكلم فيها أولاً. وعلى التلاميذ أن يقلدوه فيا قال. كما أن عليهم الالتزام بالعناصر التي حددها للموضوع حتى لا يحيدوا عنها. والتلميذ هنا مستقبل، وناقل للمعرفة من الأستاذ. فهو ليس مفكرًا فيها، ولا باحثًا عنها. كما أنه لا دخل له في اختيار الموضوع الذي سيعبر عنه، ولن يجهد نفسه في التفكير والبحث عنه. فالمدرس يتكلم في الموضوع، والتلميذ يمتص كل ماقاله المدرس، ثم يعيد تكراره وترديده عند الكلام أو الكتابة. وهكذا صارت دروس التعبير لا تستثير دوافع التلميذ إلى الكلام أو الكتابة. وصارت حصة التعبير هي أكثر الحصص إهمالاً، وأقلها نشاطًا وتفكيرًا.

والأسئلة التي تتبادر إلى الذهن هنا هي:

١ ــ هل هناك طريقة أخرى يمكن أن تحقق أهداف التعبير بشكل أفضل؟
٢ ــ وما هي هذه الطريقة؟
٣ ــ وهل يمكن تطبيقها؟

طريقة تحقيق الذات في تدريس التعبير:

يطلق الباحث على الطريقة التي يقترحها هنا اسم «طريقة تحقيق الذات». وربما تتضح مبررات هذه التسمية من خلال استعراضنا لخطوات هذه الطريقة، والأصول التي تقوم عليها.

ويمكن وصف طريقة تحقيق الذات من خلال استعراضنا للخطوات التي تشتمل عليها، وهي كما يلي:

١ ــ مرحلة تحديد الموضوعات:

يطلب المدرس من التلاميذ أن يحددوا الموضوعات التي يريدون التحدث عنها ثم الكتابة فيها. ثم يقوم بتسجيل الموضوعات المقترحة على السبورة.. وهكذا إلى أن يصل إلى عدد من الموضوعات تمثل جميع الاتجاهات والاهتمامات الموجودة لدى جماعات التلاميذ في الفصل ويقوم كل تلميذ

بتسجيل هذه الموضوعات لديه ليختار من بينها الموضوع الذى يناسبه و يود التعبير عنه .

٢ ـ مرحلة البحث عن المعارف والحقائق :

ينتقل التلاميذ مع المدرس إلي المكتبة لقضاء بقية الحصة ، وربما حصة التعبير القادمة أيضاً ، حيث يقرأ كل تلميذ عن الموضوع الذي قرر هو، التحدث فيه ، ثم الكتابة عنه ، وذلك تحت إشراف المدرس الذي يقوم بتوجيه من يحتاج من التلاميذ إلي الكتاب أو الكتب أو الصحيفة أو المجلة التي تعرضت للموضوع الذي اختاره التلميذ . وربما كانت مراجع بعض الموضوعات هي كتب المناهج الأخرى المقررة عليهم . ولا بأس من إرشاد التلاميذ إلى الاستماع إلى برنامج إذاعي يتحدث عن موضوع ما من الموضوعات المطروقة ، أو مشاهدة برنامج متلفز، أو الاستماع إلى شريط مسجل . وربما تم عقد ندوة أو مناقشة حول موضوع من الموضوعات المطروحة في هذه المرحلة يجمع كل تلميذ المعلومات والحقائق المتصلة بالموضوع الذي اختاره ثم يكتب المسودة الأولى للموضوع .

٣ ـ مرحلة التعبير الشفوي :

في هذه المرحلة ـ التي قد توافق حصة التعبير الثالثة ـ يناقش التلاميذ مع بعضهم البعض المعلومات والحقائق التي جمعوها وكتبوها في المسودات ، حيث يأتي التلاميذ وقد كتب كل منهم المسودة الأولى للموضوع الذي اختاره . وهنا يختار المدرس بعض التلاميذ، بحيث يكون كل تلميذ ممثلاً لموضوع من الموضوعات المطروحة . و يقرأ التلميذ المختار الموضوع الذي كتبه أمام زملائه الذين يقومون بمناقشته فيا كتب ، بحيث تهدف المناقشة إلى إبراز جوانب القوة وجوانب الضعف في « مشروع » الموضوع الذي أعده التلميذ . و بذلك يتضح الأمر لزملائه الذين يشاركونه في اختيار هذا الموضوع .

ودور المدرس في هذه المرحلة هو دور المنظم الذي يوزع النقاش و يعمقه ، لا بتدخله المباشر بالرأى فيه ، وإنما بتساؤلاته المثيرة ، والمفتوحة .

٤ ــ مرحلة كتابة الموضوع في صورته النهائية:

في هذه المرحلة يقوم التلاميذ بكتابة الموضوعات في صورتها النهائية، مع اعتبار الملاحظات والنقاط التي ثارت أثناء المناقشة في حصة التعبير الشفوي. ثم يعطونها للمدرس.

٥ ــ مرحلة التقويم:

يقوم المدرس بتقويم الموضوعات وفقًا لمجموعة من المعايير التي ينبغي أن يتفق المدرس مع التلاميذ عليها قبل الكتابة، وبحيث تكون مناسبة لنوعية الموضوعات المقترحة، ولأهداف تعليم التعبير عمومًا.

وأيًا كانت المعايير التي يتفق التلاميذ مع المدرس عليها، فإنه لابد من مراعاة المعايير التالية في عملية التقويم:

(أ) سلامة التحرير العربي (وتشمل مهارات الهجاء وعلامات الترقيم والخط).

(ب) سلامة الأسلوب. (وتشمل الصرف والنحو).

(جـ) سلامة المعاني.

(د) تكامل الموضوع.

(هـ) منطقية العرض.

(و) جمال المبنى والمعنى.

٦ ــ مرحلة المتابعة:

يسجل المدرس مجموعة من الأخطاء الهجائية والنحوية والأسلوبية والفكرية الشائعة في تعبير التلاميذ، ثم يقوم بمعالجتها معهم في اللقاءات القادمة ويمكن استغلال دروس القراءة والأدب والنحو في معالجة هذه الأخطاء.

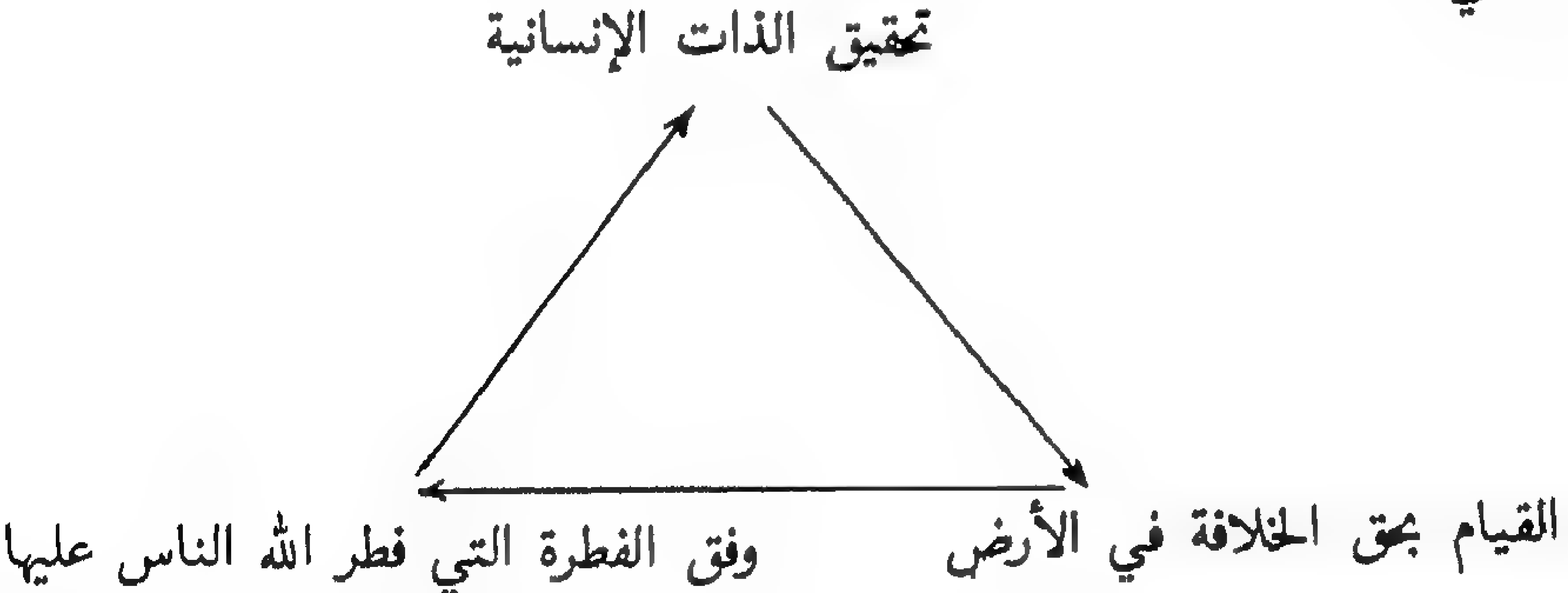
تحقيق الذات وفق الفطرة:

إن تحقيق الذات مطلب أساسي للإنسان المسلم ذكرًا كان أم أنثى.

فالإنسان مخلوق كريم على الله، حيث خصه ليكون خليفته في الأرض. ولاشك أن هناك ارتباطًا قويًا بين تحقيق الإنسان لذاته وبين قيامه بحق الخلافة في الأرض وفق منهج الله. فإذا كان حسن أداء الإنسان لرسالته في واقع الحياة، مع الاتجاه إلى الله بكل فكر أو عمل أو سلوك، يمثل جوهر الخلافة التي كرمه الله بها، فإنه ــ أيضًا ــ يعتبر الطريق الصحيح الوحيد لتحقيق الإنسان لذاته.

إن الإنسان ــ ذكرًا كان أم أنثى ــ يحسن أداء دوره، إذا ما اتفق هذا الدور مع طبيعة الفطرة التي فطر الله الناس عليها. فالرجل المسلم هو رجل معد ومؤهل للقيام بمسؤولياته في العمل والإنتاج، والحفر والتنقيب، والبناء والتشييد، وعمارة الحياة وترقيتها، بالإضافة إلى رعاية أسرته وإجابة مطالبها. والمرأة المسلمة هي ــ في المقام الأول ــ أنثى، وأم متخصصة في تربية أطفالها، ورعاية زوجها، وتدبير شؤون بيتها، ثم يأتي أي شيء آخر بعد ذلك.

إذن فتحقيق الإنسان لذاته يتوقف على حسن قيامه بحق الخلافة في الأرض وفق الفطرة التي فطر الله الناس عليها. ويمكن تمثيل ذلك بالمثلث التالي:



لكن حسن أداء الإنسان لرسالته في الأرض وفق منهج الله، أي تحقيقه لذاته يقتضي إعداد الإنسان إعدادًا جيدًا، وشحذ كل استعداداته وقواه المدركة، الظاهرة والباطنة، إلى أقصى حد هيأها الله له. فالرجل لابد أن يعد ويهيأ كي يكون رجلاً يقوم بمسؤولياته كرجل في العمل والإنتاج والتشييد وعمارة الحياة وترقيتها. والمرأة لابد أن تعد وتهيأ كي تكون أنثى،

وأمـًا ، ومربية ، ومديرة لمنزلها وأسرتها ، وعاملة أيضـًا أو موظفة ، فيما يناسبها من الأعمال ، وذلك عند الضرورة .

ويتم إعداد الإنسان كي يحقق ذاته ، ويحسن أداء رسالته وفق منهج الله، عن طريق التربية في الأسرة، والمدرسة، والنادي، والمجتمع. فإذا كان البيت هو أقوى هذه الوسائل الأربعة ـ بحكم التصاق الناشئة به ، وقضائهم فيه أطول فترة من طفولتهم وصباهم وشبابهم ـ فإنه الآن قد تفكك أو في طريقه إلى التفكك بسبب غياب عماد هذا البيت ، وهو الأم في العمل أو غيره .

هنا تبرز المدرسة ، بمناهجها المخططة وفق نظام دقيق لتحقيق أهداف محددة وواضحة ، كأبرز مؤسسة تربوية في عصرنا الحاضر .

إن هذا يلقي على عاتق المنهج المدرسي عمومـًا ، ومنهج العلوم الإنسانية واللغات على وجه الخصوص تبعة تربية البنت تربية تؤهلها لكي تكون زوجة وأمـًا ومديرة بيت، ومربية أجيال في المقام الأول . ثم يأتي أي شيء آخر بعد ذلك .

فنهج التربية الإسلامية ـ في المجتمع المسلم الذي يلتزم بتنفيذ شريعة الله ـ هو ذلك المنهج الذى يساعد الفتاة على تحقيق ذاتها وفق الفطرة : « فطرة الله التي فطر الناس عليها » ، وذلك عن طريق إعدادها في مرحلة الشباب الباكر لمهمتها العظيمة المرتقبة . فإذا جاء الزواج كانت مهيأة لدورها بطريقة ملائمة .

إن ما أراده الله فطرة لا ينبغي للبشر أن يحيدوا عنه ، لأنهم حين يحيدون عنه يفسدون لا محالة . وبتحقيق فطرة الله في الإنسان ، تتحقق الذات الإنسانية . وهذه هي المهمة الرئيسية لمنهج التربية الإسلامية .

والخلاصة: أنه مما يُشكّل عظمة أمة الإسلام ، وشرفها وامتيازها هو أن الله جعلها « أمة وسطـًا » .. قائمة على الإيمان بالله والأخوة في الله .. داعية إلى الخير .. آمرة بالمعروف وناهية عن المنكر .. أمة موحدة ، متميزة بالتزامها بالقيام بمقتضيات كل هذا ، وتبعاته ، وتكاليفه .

إن علاقة الأمة بالكون لا تستقيم أبدًا طالما أن علاقتها بخالق الكون لا تسير في مسارها السليم. فعندما تفقد أمة حيثيات العظمة والشرف والامتياز التي أنيطت بها من قبل الله، فإنها تعزل عن قيادة الدنيا وزعامتها. كما حدث لبني إسرائيل عندما عزلهم الله عن القيادة وأسندها لأمة الإسلام التي توفرت فيها هذه الحيثيات اللازمة لإمامة الدنيا، وإقامة منهج الله في الأرض، وهو الهدف النهائي الذي من أجله أنشئت الجماعة المسلمة الأولى بيد الله وعلى عينه.

وعندما يسعى منهج التربية الإسلامية إلى تحقيق إنسانية الإنسان فإنه يتمشى مع إنسانية الدعوة الإسلامية وعالميتها التي تقررت في القرآن في سورة هي من أوائل السور المكية، وهي سورة التكوير، في قوله تعالى: «إن هو إلا ذكر للعالمين». فالدعوة الإسلامية لا تفرق بين البشر على أساس طبقي أو عنصري أو طائفي، وإنما تنفذ إلى قلوبهم مباشرة حيث يكمن «الإنسان» الجوهر الفذ الذي تتكون منه الإنسانية.

والإنسان الذي يهدف الإسلام إلى تربيته هو الإنسان الذي يستمد منهج حياته وشعوره وسلوكه من منهج الله. وهو بالجملة الإنسان الذي يفي بشرط الخلافة التي فضله بها خالقه على كثير ممن خلق، فينشط في عمارة الأرض وفق منهج الله مستغلاً كل الطاقات الممنوحة له.

وهكذا نجد أن المدرسة الإنسانية الإسلامية إنما تسعى لتحقيق ذات الهدف السابق وهو: تحقيق الذات الإنسانية، لكن بشرط أن يتم ذلك وفق فطرة الله في الإنسان.

تحقيق الذات والإصلاح الاجتماعي:

وفي العصر الحديث، يعتبر كل من إيفان إليتش، وباولو فرير، وكارل روجرز، وأبراهام ماسلو، ومالكولم نولز من أبرز مؤسسي هذه الدراسة.

فلقد هاجم كل من إيفان إليتش وباولو فرير الأنماط التقليدية للتربية من زاويتين مختلفتين إلا أن كلا منهما قد هدف إلى الاهتمام بقيمة الإنسان

وكرامته وتحريره من مجتمع الاستغلال والظلم. فبينا يتخذ إليتش موقفاً ناقدًا من المدرس التقليدي والنظام المدرسي الجامد، نرى أن فرير يستهل هجومه على هيكل النظام من وجهة نظر سياسية، أي وجهة نظر المجتمع المستغل والفرد المقهور(٣).

و يدعو إليتش إلي ثورة ثقافية و يعتقد أن مجرد إعادة النظر في العملية التعليمية لن تؤدي إلى إعادة تكوين المجتمع المنشود. كما يرى أن المشكلة تكمن في ذلك الوسط التعليمي المتسم بالجمود وعدم الابتكار، والاهتمام المبالغ فيه بالشهادات والانتقال من صف إلى آخر، علي حساب الكفاءة والطلاقة والابتكار. كما يرى أن الابتكار إنما هو سمة للنمو الحر، والمجتمع الواضح.

و يرى إليتش أن الحل إنما يكمن في «تعكيس النظام التعليمي التقليدى»، بحيث يكون في مقدور المتعلم أن ينشئ علاقات جديدة في الوسط التعليمي، ويختار شكل ومضمون ما يريد أن يتعلمه. و يعتقد إليتش أن هذا الأسلوب هو الذي سيؤدي إلى كسر احتكار المعلمين لوظيفة الموزع الثانوي الوحيد للتربية، والخازن الوحيد للمعرفة، والمكتشف الوحيد للأسرار(٤).

وعلى النقيض من إليتش، فإن فرير لاينحي باللائمة لتوقف التنمية في المجتمع على النظام المدرسي وحده، وإنما يتتبع جذور المشكلة إلى الأسباب التي أدت إلى الجهل واللامبالاة، و يرجعها إلى قهر النظام الطبقي، وإلى النظام الأبوي الخاطئ في المجتمع ككل. فهو يرى أن النظام الطبقي للمجتمع لا يؤهل الفقراء لكي يتعرفوا و يستجيبوا للواقع الملموس. إذ أن المقهورين أو المغلوبين علي أمرهم كثيرًا ما يحبسون في مواقف يبدون فيها

---

(٣) ليرا سرينيفاسن: التعليم غير النظامي للكبار: ترجمة محمد عزت عبدالموجود، وعلي أحمد مدكور، وصلاح أحمد مراد، المنظمة العربية، ١٩٨٤م، ص ٢.

(4) Illich, I. Deschooling Society New York, Harper and Row, 1971, P.I.

وكان تنمية قدراتهم الخاصة بالوعي الناقد والاستجابة الفعالة من الأمور المستحيلة . و يسمي فر ير هذه الظاهرة بـ« ثقافة صمت المكبوتين » .

وهكذا تبدو المدرسة التقليدية من وجهة نظر فر ير ــ ولو أنها ليست الملامة كلية ــ الأداة الأساسية للمحافظة علي « ثقافة الصمت » . لأنها تفشل في تشجيع التحليل الناقد الواعي للواقع، وإجراء الحوار المتكافئ، وتوفير العلاقات الإنسانية المتبادلة بين المعلمين والمتعلمين فالمعلم في هذه المدرسة هو الذي يلقن ، وهو الذي يختار الخبرات ، و يدرسها ، وهو الذي يفكر ، و يقوم بالنشاط ، فهو طبيب وقاض ، وواعظ ، وخازن للمعرفة ، ومكتشف للأسرار. بينما التلاميذ يستقبلون في خضوع ، ويمتثلون للنظام ، لأنهم لا يحسنون اختيار شيء ، أو اتخاذ قرار في شيْ !

وهو يشبه هذه المدرسة بـ« النظام المصرفي » . فالعملية في هذا النظام ، ماهي إلاعملية تحو يل المعلومات من أدمغة المعلمين وإيداعها أدمغة المتعلمين . و يصف هذه العملية على أنها نظام للتأنيس والترو يض يعكس الطبيعة القهر ية للمجتمع ككل (٥) .

إن التعليم من وجهة نظر فر ير يجب أن يكون قوة ثور ية . من خلاله يصل المتعلمون إلى الوعي بذواتهم ، وإلى النظر الناقد لنظامهم الاجتماعي ، وذلك من أجل اتخاذ الخطوات اللازمة لتغييره . كما أنه يجب أن يهدف إلى تحر ير الذات الانسانية ، وإلى النظر إلى المتعلمين على أنهم أفراد فاعلون نشطون ، لاعلى أنهم أهداف سلبية مستقبلة . كما أنه يجب أن يقود إلى كشف العوامل التي تؤدي إلى وجود فئة من الناس تملك جاهاً وسلطة قاهرة ، وأخرى محتاجة معتمدة مغلوبة ومقهورة .

فبدلاً من أسلوب التأنيس والترو يض والعلاقات المعتمدة على التسلط، يجب أن تقدم المدرسة فرصًا للتحليل الواعي الناقد للبيئة التي يعيش فيها المتعلمون ، وذلك لتعميق إدراكهم الشخصي لهذه البيئة ، و بناء عنصر الثقة

(5) Freire, P. Pedagogy of the Oppressed, New York, Sealury Press, 1970.

في قدرتهم الابتكارية ومقدرتهم على النشاط . وبذلك يصبح التعليم مقوماً من مقومات عملية كبيرة تقتضي تكوين المفاهيم والقيم وتطوير العقول وتؤدي في النهاية إلى نتائج سياسية واجتماعية واقتصادية طيبة .

ومؤدى الفرض الفلسفي هنا هو: أن البشر قادرون على التأمل في شؤون الواقع . وعلى التصدى الناقد لهذا الواقع ، وأن على التربية أن تكون مصدر تحد لهم تدفعهم نحو الحقيقة ونحو التأمل ، وبالتالي توسع مجال ادراكهم ، وتثير فيهم تحديات جديدة للنشاط الهادف نحو السيطرة على الواقع وتوجيهه . ويصف فرير هذه العملية كلها ، بأنها عملية البحث عن الإنسانية الكاملة ، التي هي أسمي وظائف الإنسان .

تحقيق الذات كأسلوب لتحقيق درجة عالية من الإنسانية:

وقد ظهرت أفكار مثل «تحقيق الذات» و«الإحساس بالذات» و«العلاج النفسي المتمركز حول المفحوص» في أعمال كثير من المعالجين النفسيين ، وعلماء النفس وخاصة عالم النفس المشهور كارل روجرز الذي بدأ في أوائل الأربعينيات يشع أفكارًا مثل تلك التي نسميها اليوم بالأفكار الثورية ، وإن كان قد سبقه الإمام الغزالي إليها قبل نحو ثمانية قرون !

وقد بدأ روجرز من مفهوم العلاج النفسي المتمركز حول المفحوص إلى تجريب أسلوب التدريس غير المباشر مستعملاً نفس مبادئ تحقيق الذات . فهو يرى أنه إذا كان من الممكن في مجال العلاج النفسي أن تعتمد على مقدرة المفحوص في التعامل مع مواقف حياته بإيجابية ، وإذا كان هدف المعالج في أحسن حالاته لا يتعدى إطلاق تلك المقدرة ، فلماذا إذاً لا نطبق مثل هذا الفرض ، ومثل هذه الطريقة في التدريس ؟ وإذا كان توفير جو من القبول والفهم والاحترام مهمًا لتسهيل عملية التعلم التي نسميها «العلاج» فلماذا لا تكون هذه المبادئ هي أساس تلك العملية التي نسميها «التعليم» ؟

ويتمثل المبدأ الذي تستند عليه هذه الطريقة في أن مسؤولية المعلم هي تشجيع مقدرة التلميذ ومساعدته في توجيه ذاته وتحقيقها على السواء، وأن المتعلمين إذا توافرت لهم ظروف حقيقية، فإنهم يصدرون عن رغبة صادقة للنمو، والعمل المتقن، والبحث عن الذات والتعبير عنها بابداع وابتكار.

ويعبر روجرز نفسه عن هذه الفلسفة بقوله «عندما تواجه الفرد أو المجموعة مشكلة، وعندما يوفر القائد جواً مفتوحاً، وعندما تناط المسؤولية بالفرد أو المجموعة فإنه في هذه الحالة يمكن القيام بتحليل كفء للمشكلة، وأنه في هذه الحالة أيضاً يتحقق توجيه الذات والإبداع والإنتاجية، وتكون نوعية الناتج أسمى بكثير من نتائج الطرق الأخرى المشابهة. كما أنه في هذه الحالة يحدث تنمية لمعنويات الفرد والجماعة وثقتهم بأنفسهم(٦).

وقد ظهر صدى لمبادئ روجرز هذه بعد أكثر من عقدين من الزمان عندما أصدرت اليونسكو تقريرًا عن المبادىء التعليمية المرغوب فيها تحت عنوان «تعلم لتكون» والذي أعد من قبل اللجنة الدولية لتطوير التعليم. وقد أوصت اللجنة بقوة بضرورة تمركز الأنشطة التعليمية حول المتعلم من أجل مساعدته على اكتساب مزيد من الحرية التي يقرر بها لنفسه ما يريد أن يتعلم، وكيف وأين يتعلم.

ومن نفس النبع الذي صدر عنه روجرز، وهو تيار المدرسة الإنسانية في علم النفس، تأتي إلينا كتابات أبراهام ماسلو صاحب تعبير «تحقيق الذات» ويعتبر «تحقيق الذات» عند ماسلو درجة عالية من الإنسانية، كما كان تعبير «التحرر» عند فرير يعني توفير الصفة الإنسانية. إلا أن ماسلو لايؤكد علي التغلب علي الحرمان الخارجي، ولكن على توسيع مجال الذات بما في ذلك من اطلاق لسراح القوى الداخلية النازعة إلى الخير، والرامية إلى مزيد من فهم الحياة والأحياء(٧).

ويقترح ماسلو أن الحياة الأمثل ممكنة عندما يستطيع الناس إدراك

---

(6) Rogers, C. The Clint Centered Therapy. pp. 63-64.

(٧) انظر: ليرا سرينيفاسن، مرجع سابق، الفصل الأول.

ذواتهم العامة الاجتماعية. فلاشك أن النمو الداخلي يشجع على الاكتشاف والتجريب والعمل الإيجابي. وعلى ذلك فإن العمل الإيجابي يعتبر تعبيرًا عن إيجابية الإدراك والمشاعر معًا. ومن هذا المنطق يصبح سلوكًا تعبيريًا إبداعيًا. وليس مجرد سلوك تكيفي.

مقارنة بين الطريقة التقليدية وطريقة تحقيق الذات

	الطريقة التقليدية	طريقة تحقيق الذات
المدرس	المدرس هنا هو محور العملية التعليمية، فهو يختار موضوعًا أو اثنين يقدمها للتلاميذ. ويحدد لكل موضوع مجموعة من العناصر. ثم يقوم بالكلام عنها أو يدرب بعض التلاميذ على التحدث فيها. ثم يطلب منهم الكتابة عنها ثم يجمع الكراسات بعد ذلك لتصحيح ما تيسر منها.	المدرس هنا مستمع أو قارئ أو مساعد محرر. والتلاميذ هم محور العملية فهم الذين يختارون الموضوعات التي يريدون التحدث فيها ثم الكتابة عنها. والمدرس ما هو إلا منظم للمناقشة وموجه لها. وهو موزع الأدوار في التعبير الشفوي، ويلقي بعض الأسئلة المفتوحة التي تثير حوارًا ونقاشًا وهو مقوم لما يُقرأ ويُكتب وفق معايير توصل إليها التلاميذ معه.
المادة	المادة هنا ليست سوى الموضوعات التي يطرحها المدرس. ثم الكلام عنها أمام التلاميذ. أو حديث بعض التلاميذ عنها. ثم كتابتها. الموضوعات التي يطرحها المدرس نادرًا ما تمس حياة التلاميذ أو اهتماماتهم.	المادة هنا عبارة عن موضوعات كثيرة ومتنوعة عبارة عن رسائل، وقصص، وتقارير، وتلخيصات، ومذكرات وأفكار ومشكلات، وكلها من اختيار التلاميذ والمادة هنا تجمع من المصادر أولاً، فالتلاميذ بعد اختيار الموضوعات يقرؤون عنها و يفكرون فيها ثم يناقشون ما توصلوا إليه من أفكار و يقومون بعضهم البعض تحت إشراف المدرس. وتأتي الكتابة في نهاية المطاف. ثم

	الطريقة التقليدية	طريقة تحقيق الذات
التلاميذ	التلاميذ هنا معتمدون متواكلون ينتظرون مايقوله المدرس . وهم يمتصون منه الأفكار كما يمتص « الأسفنج » الماء ،ثم يعيدون ترديدها كلاماً أو كتابة ذلك .	يأتي دور المدرس ليقوم ماكتبه التلاميذ وفقاً لمعايير توصلوا جميعاً إليها . وبعد التقويم تأتي المتابعة لمعالجة الأخطاء الشائعة . التلاميذ هنا إيجابيون نشطون : فهم يختارون الموضوعات أو المشكلات التي يريدون التعبير عنها ، ثم يفكرون فيها ويقرؤون حولها ويناقشونها ، ويستخدمون الأفكار الجديدة وخبراتهم الخاصة في الحياة في ابتكار قصص وكتابة رسائل ، وتقارير ومذكرات وهم يطرحون مشكلات ويبحثون عن الأسباب التي أدت إليها ، والنتائج التي ترتبت عليها ، ويضعون الحلول والحلول البديلة ، ويقررون العمل الواجب تجاهها إلى آخره . وهم يمارسون ماتعلموه في مناهج اللغة الأخرى .

نتائج التجربة :

وقد جرب المؤلف طريقة تحقيق الذات بمقارنتها بالطريقة التقليدية ، وقد حققت الطريقة الجديدة نتائج طيبة وفقاً لمعايير التقويم التي استخدمها ، والتي سبق ذكرها .

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلي مجموعة من العوامل أهمها بالنسبة للمجموعة الضابطة ـــ مايأتي :

١ ـــ اختار المدرس لتلاميذ المجموعة الضابطة موضوعات التعبير بنفسه ، فلم تصادف هوى في نفوسهم ، ولم تثر خيالهم ولم تحفزهم على التفكير.

٢ـ شعر تلاميذ هذه المجموعة بأن كل شيء مفروض عليهم فالموضوع ليس من اختيارهم ولم يترك لهم حرية الكتابة فيه من وجهة نظرهم. فهناك عناصر لابد من الإلتزام بها أثناء الكتابة.

٣ـ المدرس في هذه المجموعة هو أنشط أفرادها جميعًا، فهو خازن المعرفة، وهو القارئ، وهو المتكلم، وهو جامع المعلومات، وهو المعبر عنها. أما التلاميذ فهم مستقبلون، وظيفتهم امتصاص ماقاله المدرس عن الموضوع، ثم اعادة ترديده مكتوبًا على الورق بقدر الإمكان.

٤ـ شعر تلاميذ هذه المجموعة بعدم الحرية، وعدم الأهمية، فهم لا ينشطون فى جمع المعرفة كما أنهم يشعرون بأنهم لا يكتبون لقارئ. ولن يلتفت أحد إلى ماكتبوه. ولذلك فهم لايبذلون جهدًا في سبيل إجادة تعبيرهم. لأنهم يفتقدون الحافز والدافع.

٥ـ لم يشعر تلاميذ هذه المجموعة بأهمية ما يكتبون في حياتهم، فلديهم خبرات كثيرة يريدون التعبير عنها كلامًا وكتابة، ولكن الطريقة التقليدية في تدريس التعبير لا تتيح لهم الفرصة لذلك.

٦ـ شعر الباحث وهو يحلل كتابات تلاميذ هذه المجموعة بأنهم تقريبًا نسخة واجدة، فالأخطاء الشائعة من نوع واحد، والمعاني متقاربة إلى حد كبير جدًا. وذلك لاعتماد الجميع على أفكار المدرس.

ويمكن إرجاع النتائج الأفضل التي حصل عليها تلاميذ المجموعة التجريبية إلى مجموعة من العوامل، أهمها مايلي:

١ـ لقد كان تلاميذ هذه المجموعة أحرارًا في اختيار الموضوعات التي يريدون التعبير عنها، فلم تكن الموضوعات مفروضة عليهم كما حدث لتلاميذ المجموعة الضابطة.

٢ـ كان معظم الموضوعات التي اختارها التلاميذ هي الموضوعات التي تشغل بالهم وتلبي حاجاتهم النفسية والاجتماعية. ولذلك جاءت كثيرة ومختلفة ومتنوعة.

٣ـ رفعت معظم القيود التي تكبل أفكار التلاميذ وألسنتهم وأقلامهم فلم يهتم المدرس بأن يقسم الموضوع إلى عناصر يلتزم التلاميذ بها و بدلاً من

ذلك كانت هناك معايير للكتابة اتفق التلاميذ مع المدرس عليها . كالاتفاق على أن يكون للرسالة مقدمة ، وموضوع ، وخاتمة ، وأن يكون تلخيص القصة وافيًا دون إطالة ، وأن يكون بأسلوب التلميذ نفسه .. وهكذا .

٤ ــ لقد شعر تلاميذ هذه المجموعة بالأهمية والنشاط ، وخاصة حينما ذهبوا إلى المكتبة وبدأوا يبحثون عن الكتب المتصلة بالموضوعات التي اختاروها ، وبالقصص التي يريدون قراءتها وتلخيصها .

٥ ــ لقد شعر تلاميذ هذه المجموعة بأهمية احترام الكلمة المكتوبة والمنطوقة ، خاصة حينما أكد لهم المدرس بأن درس التعبير هو درس النشاط وممارسة كل ماتعلموه في درس اللغة العربية الأخرى كالقراءة ، والأدب ، والنحو ، والإملاء . كما تأكد لديهم هذا الشعور أيضًا حينما أكد لهم مدرسهم بأن الإنسان لا يجوز له أن يكتب عن شيء أويتحدث عنه إلا إذا قرأ عنه أولاً ، وجمع معلومات حوله .

٦ ــ لقد شعر تلاميذ هذه المجموعة بأهمية ما يكتبون ، إذ أن كلا منهم كان يتوقع أن يتحدث عن المضووع الذي كتبه أمام زملائه ، وربما صور الموضوع ووزعه على جميع زملائه لقراءته قبل مناقشته فيه . وبالتالي كان التلاميذ جميعًا يكتبون وهم يعلمون أن هناك من سيقرأ ماكتبوه ويستمع إليه . وباختصار كان كل منهم يتكلم لمستمع ، ويكتب لقارئ . وعلى العكس من ذلك كان تلاميذ المجموعة الضابطة .

٧ ــ لقد شعر التلاميذ بارتباط التعبير بمهارات اللغة العربية الأخرى ، حيث إن بعضهم قد رجع للقراءة في كتب المناهج الأخرى كي يستعين بما فيها من معلومات في كتابة الموضوع الذي اختاره .

٨ ــ لقد أحس التلاميذ بأنهم يعبرون عن أفكارهم لا عن أفكار المدرس أو غيره فأحسوا بذواتهم وبأهميتهم ، ولذلك جاءت أساليبهم ومعانيهم أدق وأشمل وأصدق ، كما جاء عرضهم للموضوعات أكثر منطقية . وباختصار كان تعبيرهم أجود من تعبير نظرائهم في المجموعة الضابطة .

٩ ــ لقد اختار التلاميذ موضوعات متصلة بالحياة من حولهم ، كما كانت

مما يشغل بالهم ويمثل لهم مشاكل اجتماعية واقتصادية كالتدخين، وكيفية قيادة السيارات، وكيفية قضاء العطلات كما شغل بعضهم بالكتابة عن مشكلات اجتماعية ملحة في الحياة اليومية. كالحروب وآثارها المدمرة، والصحافة وأهميتها، والعلم وأثره في تقدم الحياة الاجتماعية. ولذلك جاء تعبيرهم في هذه الموضوعات قليل الأخطاء، غني المعاني، دقيقًا في مبناه ومعناه.

١٠- لقد بدأ التلاميذ يحسون أن موضوع التعبير ما هو إلا بحث صغير يحتاج إلى تخطيط، وجمع معلومات من المصادر المختلفة عن طريق الرجوع إلى الكتب والمراجع، ثم الكتابة، ثم المراجعة، ثم إعادة الكتابة.

١١- لقد تحول درس التعبير الشفوي إلى درس مليء بالنشاط والحيوية والتفكير والمناقشة، والتحليل، والتقويم، بعد أن كان درسًا يقف فيه التلميذ سلبيًا ليستقبل بعض الأفكار من المدرس ليحفظها ثم يعيد تكرارها وترديدها شفويًا وكتابيًا.

١٢- لقد بدأ التلاميذ يشعرون أنهم يكتبون ليقرأ المدرس، ويقوم عملهم وفقًا للمعايير المتفق عليها فيما بينهم، ثم يعالجون معًا أهم الأخطاء التي وقعوا فيها. وباختصار، لقد تحولت دروس التعبير من دروس مهملة لانشاط فيها، إلى دروس مهمتها تحقيق ذات التلميذ، وتحقيق التحامه بالحياة من حوله.

التوصيات:

لقد خرج الباحث مما سبق بمجموعة من التوصيات والمقترحات أهمها ما يأتي:

١ـــ ينبغي أن يكون للتعبير منهج واضح. وأن تؤكد أهدافه على أن التعبير هو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية، وأنه هو الممارسة الحقيقية لما تعلمه التلاميذ في دروس اللغة الأخرى كالقواعد والأدب والقراءة وغيرها.

٢ـــ لقد قطعت الدول المتقدمة شوطًا كبيرًا في التعليم والتدريب على احترام الكلمة، منطوقة كانت أو مكتوبة، وعلى التخطيط لها.

ولذلك فإن الفرضية الأساسية هناك في معظم الأحوال أن الإنسان صادق فيما يقول أو يكتب إلى أن يثبت العكس. والأمر على العكس من ذلك في الدول المتخلفة، فالفريضة الأساسية ــ في معظم الأحوال ــ هي عدم الثقة فيما يقوله الإنسان أو يكتبه. وحتى نعيد للمجتمع ثقته في الفرد، وللفرد ثقته في المجتمع، لابد من تعليم التلميذ وتدريبه على أن يحترم كلمته أولاً. ولن يحدث ذلك إلا إذا دربناه على أن يكون حرًا في اختيار مايقول، وأن يتحمل مسئولية الكلمة، وأن يبحث هو عنها في مصادرها، وأن يناقشها قبل أن يتبناها رأيًا منطوقًا أو مكتوبًا.

٣ــ إن عملية الكلام أو التحدث (التعبير الشفوى)، ليست حركة بسيطة تحدث فجأة، وإنما هى عملية معقدة. وبالرغم من مظهرها الفجائي إلا أنها تتم في عدة خطوات، هى: الاستثارة، والتفكير، والصياغة، والنطق. وكل هذه الخطوات تستلزم تعليم التلميذ وتدريبه عليها بطريقة مخططة ومقصودة.

٤ــ ينبغي أن تفهم عملية التعبير ــ شفويًا كان أو كتابيًا ــ على أنها خطة. والخطة لعملية التعبير تتطلب مايلى:

(أ) أن يتعرف المعبر على نوعية المستمعين أو القراء، واهتماماتهم ومستويات تفكيرهم، وأن يجيب عن سؤال: لمن سأتحدث أو أكتب؟

(ب) أن يحدد المتكلم أو الكاتب أهدافه أولاً، وأن يجيب عن سؤال: لماذا يتكلم أو يكتب؟

(ج) أن يحدد المتحدث أو الكاتب محتوى كلامه أو كتابته من أفكار وحقائق ومفاهيم، ومشكلات، وأن يحصل عليها من مصادرها الأصلية. أي أن يجيب عن سؤال: بماذا سأتحدث أو أكتب؟

(د) أن يختار أنسب الطرق أو الأساليب للكلام أو الكتابة، بما يتفق مع نوعية المستمعين أو القراء، ومع نوعية المحتوى الذي تم اختياره.

٥ــ أن يفهم التعبير على أنه عمل جاد يهدف إلى:

(أ) إقدار التلميذ على السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والتعبير والاتصال.

(ب) إقداره على إدراك أهداف الموضوع ونوعيته وحدوده.

(ج) إقداره على تحمل المسئولية والبحث عن الأفكار والمعارف، وتحديد المناسب منها وغير المناسب، والتفريق بين الحقائق والآراء.

(د) اقداره على تنظيم الأفكار بحيث يعضد بعضها بعضاً.

(هـ) إقداره على تذوق الجمال فيما يقرأ أو يكتب أو يستمع.

وهذا المفهوم للتعبير يحدد لنا بوضوح: من يفعل ماذا. كمايقودنا إلى أن محور عملية التعليم هو التلميذ. فالتلميذ هو الكاتب أو المتكلم. والمدرس هو فقط مرشد أو مساعد محرر، وأنه أحد القراء أو المستمعين، وليس هو الكاتب أو المتكلم.

٦ـ لكي نعلم التلميذ كيف يحترم كلمته، فإنه ينبغي ألا يكتب إلا إذا كان هناك داع فردي أو اجتماعي للكتابة. ومن هنا فواجب منهج التعبير أن يزود التلاميذ بالحساسية للمواقف الاجتماعية التي تقتضي كتابة رسالة، أو كتابة تقرير أو مذكرة، أو برقية تهنئة أو تعزية، أو حكاية قصة، أو تلخيص مقال إلى آخره.

٧ـ يجب أن يتم تعليم التعبير في جو من الحرية وعدم الخوف. فالتلميذ الخائف لا يتكلم. كما أنه يستحيل أن يعبر التلاميذ عن أفكارهم كلاماً أو كتابة إذا اتسم الدرس بالقيود والضغوط والخوف. ولذا يجب على المدرس إلغاء القيود المفروضة، وتهيئة الظروف المادية والمعنوية لتتم المناقشة في جو حر.

٨ـ ينبغي أن يوفر منهج التعبير الفرص المناسبة كي يتعود التلميذ على مهارة البحث عن المعرفة بنفسه وبذل الجهد في سبيل الحصول عليها. لذلك ينبغي تعويده على عادة ارتياد المكتبات، والبحث عن المعرفة في مصادرها، وعلى مهارة البحث عن كتب معينة في المكتبة، والبحث عن موضوع معين من خلال تفحص محتويات الكتب المختلفة. كما ينبغي أن يدرب على مهارة عمل قائمة المراجع.. إلى آخره.

٩ـ بعد اختيار التلاميذ للموضوعات التي يريدون الكتابة عنها، ثم القراءة حولها، وجمع أفكار عنها، فإنه يفضل أن يسبق التعبير الشفوي التعبير التحريري، خاصة مع تلاميذ المرحلة المتوسطة. كما يجب أن يفهم التلاميذ فكرتين أساسيتين هما: وظيفة الفقرة في التعبير عن الفكرة الكبرى، ووظيفة الجملة في التعبير عن الفكرة الصغرى.

١٠- ينبغي أن يربط منهج التعبير بين تعليم التعبير وتعليم بقية فنون اللغة الأخرى كالقراءة، والقواعد، والأدب، كما ينبغي استخدام هذه الفنون كمجالات للتحدث عنها والكتابة فيها كما أنه يمكن استخدام المناهج الأخرى التي يدرسها التلاميذ كمناهج العلوم والمواد الاجتماعية كفرص ومجالات للمناقشة والتلخيص والتعليق عليها وكتابة التقارير عنها.

١١- ينبغي استغلال المواقف الطبيعية والأحداث الجارية في التعبير. إذ أن برنامج التعبير يجب أن يمد التلاميذ بالخبرات المحسوسة مباشرة أو غير مباشرة.

١٢- ينبغي أن توضع أمام التلاميذ معايير ومستويات للتحصيل. ويمكن الوصول إلى هذه المعايير عن طريق مناقشتها مع التلاميذ قبل الكتابة. فهذه المعايير تساعد كل من المدرس والتلاميذ على اكتشاف نواحي القوة ونواحي الضعف في التعبير. وبواسطتها يستطيع التلميذ أن يقوم نفسه بنفسه، وأن يرتقي بتعبيره إلى المستويات الأفضل.

١٣- التعبير الإبداعي «هو تعبير عن تجارب شعورية بطريقة موحية ومشوقة». فإن كان التعبير عن قيم منبثقة عن التصور الإسلامي فإنها تكون ضمن إطار الأدب الإسلامي. وإن كان التعبير عن قيم منبثقة عن تصور آخر، فهي ضمن إطار هذا التصور. فالتعبير الإبداعي هو التعبير عن الأفكار الجميلة ذات القيم الباقية بأسلوب جميل.

وعنصر الأصالة في الكتابة الإبداعية هو إضافة الأديب نظرته إلى الحياة وتفسيره الشخصي لها المنبثق من تصوره للكون والإنسان والحياة. وجمال التعبير يعني الدقة في اختيار الألفاظ الموحية، والعبارات الواضحة،

والأسلوب الموسيقي. والنتيجة لذلك تكون في صورة قصص وحكايات، وشعر، ومقالات، ومسرحيات.. إلخ.

والكتابة الإبداعية تتيح الفرصة للتلاميذ للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم وخيالاتهم كما أنها فرصة أيضًا للكشف عن الموهوبين وإثارة حماستهم وتشجيعهم على الكتابة الأدبية، وتوجيههم إلى ألوان الأدب الجيد الذي يصقل مواهبهم وينضجها. ومن هنا يجب الاهتمام بتوجيه التلاميذ إلى التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم الخاصة، حيث إن هذا هو المدخل الأساسي لحفزهم على الكتابة والإبداع.

وهناك الكثير من المجالات في المدرسة للكتابة الإبداعية، فكتابة الخطب التي تلقى في الصباح، وكتابة المقالات والقصص، وقصائد الشعر لمجلة المدرسة، ومجلة الفصل وكتابة التمثيليات والمسرحيات التي تمثل في الفصل أو في مسرح المدرسة كل هذه مجالات للكتابة الإبداعية التي هي تعبير عن تجارب شعورية بطريقة فنية جميلة.

تحضير درس التعبير:

يحضر درس التعبير على النحو التالي:

التاريخ:　　الصف:　　الحصة:

المادة تعبيـــر

أولاً ــ الأهــداف:

١ ــ أن يصير تعبير التلاميذ سليمًا نطقًا وكتابة.
٢ ــ أن يصير أسلوبهم سليمًا صرفيًا ونحويًا.

٣ــ أن يصبح تعبيرهم سليماً من حيث الحقائق والمعاني والأفكار.
٤ــ أن يجيء تعبيرهم منطقياً في عرضه ومتكاملاً في معانيه.
٥ــ أن ينمو تعبيرهم الجميل في مبناه ومعناه.
٦ــ أن يكون تعبيرهم منبثقاً عن التصور الإسلامي للكون والانسان والحياة.

ثانياً ــ المحتوى أو الموضوعات:

(تكتب في دفتر التحضير بعد أن يتم اقتراحها بواسطة التلاميذ)

١ــ التدخين وأثره على صحة الفرد والجماعة.
٢ــ فن قيادة السيارات.
٣ــ العلم وأثره في عمارة الأرض وترقية الحياة.
٤ــ المخدرات دمار لإنسانية الإنسان.
٥ــ أثر البترول على الحياة الانسانية والاجتماعية في المملكة العربية السعودية.
٦ــ خواطر ايمانية حول قول الحق سبحانه: «وجعلنا من الماء كل شيء حي».

ثالثاً ــ طريقة التدريس المقترحة:

يسير المعلم في درس التعبير وفقاً للخطوات التالية:

١ــ تحديد الموضوعات: يسأل المعلم التلاميذ أن يقترحوا الموضوعات والمشكلات التي يرغبون في التحدث عنها والكتابة فيها، ثم يسجل اقتراحاتهم.. وهكذا إلى أن يصل إلى عدد من الموضوعات تمثل الاتجاهات والاهتمامات الموجودة لدى التلاميذ. ثم يطلب من كل تلميذ أن يحدد لنفسه موضوعاً بعينه يود التعبير عنه.

٢ـ ينتقل المعلم مع التلاميذ إلى المكتبة لقضاء بقية الحصة هناك، وهناك أيضـًا تقضى حصة التعبير التالية، حيث يقرأ كل تلميذ عن الموضوع الذى قرر هو، التحدث فيه، ثم الكتابة عنه. ويتم ذلك تحت إشراف المعلم الذى يقوم بتوجيه من يحتاج من التلاميذ إلى مصادر القراءة المناسبة لموضوعه. ولا بأس من إرشاد التلاميذ إلى الاستماع إلى شريط مسجل أو برنامج متلفز.. الخ.

٣ـ في الحصة الثالثة يناقش التلاميذ مع بعضهم البعض الحقائق والمعلومات والخبرات التي جمعوها في المسودات. ودور المدرس في هذه المرحلة توزيع النقاش وتعميقه وإثارة التساؤلات.

٤ـ كتابة الموضوع في صورته النهائية، مع مراعاة الملاحظات والنقاط التي أثيرت في المناقشة وتسليم الموضوع للمعلم.

٥ـ مرحلة التقويم يقوم المعلم الموضوعات وفقـًا للأهداف التي سبق تحديدها، وهي تمثل المعايير التي ينبغي مراعاتها في عملية تعليم وتعلم التعبير.

٦ـ مرحلة المتابعة يسجل المدرس مجموعة الأخطاء التحريرية والأسلوبية الشائعة في تعبير التلاميذ، ثم يقوم بمعالجتها في اللقاءات القادمة.

ملاحظات علي تدريس التعبير:

هناك مجموعة من المبادىء التي يجب أن يراعيها المدرس في تدريسه للتعبير. ومن أهم هذه المبادئ ما يلي:

١ـ يجب أن تكون الموضوعات المعروضة علي التلاميذ كثيرة ومتنوعة، ويا حبذا لو كانت من اختيار التلاميذ أنفسهم، أو على الأقل يشاركون المدرس في تحديدها حتي تكون لديهم الدافعية في الكتابة عنها.

٢ــ يجب أن يتخلى المدرس عن خطوة العناصر، تاركًا للتلاميذ حرية تحديد ما يدونون الكتابة فيه، والطريقة التي يكتبون بها.

٣ــ يجب على المدرس إرشاد التلاميذ إلى مجموعة من مصادر المعرفة والمراجع التي يقرؤونها قبل الكتابة في الموضوع أو الموضوعات التي يختارونها، فإن ذلك يعودهم على مهارة القراءة في المراجع، والقراءة لحل المشكلات، وارتياد المكتبات، والبحث عن المراجع، وعمل قوائم المراجع .. وغير ذلك من المهارات الضرورية في عالم اليوم.

٤ــ يحسن أن تناقش الموضوعات المختارة بطريقة شفوية أثناء القراءة عنها وقبل الكتابة فيها تحريريًا، فإن ذلك يثري الكتابة، ويجعل التلميذ أكثر وثوقًا في كتابته، كما ينبغي أن يوضح المدرس لتلاميذه وظيفة الجملة في التعبير عن الفكرة الصغيرة، ووظيفة الفقرة في التعبير عن الفكرة الكبيرة المتضمنة لكثير من التفاصيل، ووظائف علامات الترقيم .. وغير ذلك.

٥ــ يجب على المدرس تدريب التلاميذ على الكتابة وفق معايير واضحة. ومن أهم هذه المعايير التي يجب الاهتمام بها ــ من البسيط إلى المعقد ــ ما يلي:

أــ سلامة التحرير العربي.
بــ سلامة الأسلوب نحويًا وصرفيًا.
جــ سلامة الحقائق المعروضة والأفكار والمعاني.
دــ تكامل المعاني ومراعاتها لمطالب المجتمع وطبيعته وحاجاته.
هــ سلامة العرض ومنطقيته.
وــ جمال المبنى والمعنى.
زــ أن يكون التعبير متسقًا مع التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة.

وفي إنتاج التلاميذ الأدبي الإبداعي يجب أن يراعي ما يأتي:

أ ـ جمال الفكرة المعبر عنها، والشعور الصادق نحوها.

ب ـ جمال التعبير عن الفكرة.

جـ ـ الدقة في التصوير.

د ـ الدقة في رسم الشخصيات في القصة أو المسرحية أو الحكاية.

وهنا يجب أن يلتفت المدرس إلى أن أدب التلاميذ لا يقاس بمعايير أدب الكبار، كما أن الناحية الشكلية ليست هي الأهم في تعبير التلاميذ الأدبي، وإنما الأهم هو شعور التلميذ، أو فكرته التي يريد التعبير عنها، ورغبته الصادقة في أن يصوغها بأسلوبه.

تقويم التعبير:

هنا نأتي إلى المرحلة الأخيرة، وهي تقويم التعبير. إذا كتب التلاميذ فيجب على المدرس أن يصحح لهم كتاباتهم. كما يجب عليه الابتعاد عن اللوم والتقريع، والتوبيخ، وقبول المحاولات ولو كانت ساذجة، ومكافأة المحاولات الممتازة الجادة. كما يجب عليه تشجيع من لهم ميول أدبية، شعرية كانت أم نثرية.

ويجب أن تتم عملية التقويم في ضوء المعايير السابقة، على أن يكون محور الاهتمام في المراحل الأولي هو المضمون وليس الشكل، ثم يبدأ الاهتمام بالشكل مع المضمون مع بداية المرحلة الثانوية.

يجب أن يصحح المدرس كتابات تلاميذه، فإذا لم يستطع، فليقسم التلاميذ إلى مجموعتين أو ثلاثة، ويصحح كتابات كل مجموعة منهم بالتبادل. والعبرة هنا، أن يصحح المدرس ما يستطيع تصحيحه من الكراسات بطريقة جيدة.

يجب أن يختار المدرس ما يراه شائعًا من الأخطاء ويعالجه مع التلاميذ بعد تصحيح الكراسات على ألا يكون التركيز على الأخطاء الإعرابية، إلا ما كان منها فاحشًا.

يجب مراجعة الكتابات الجيدة لبعض التلاميذ وقراءتها أمامهم، مع بيان نواحي الجمال فيها في المبنى والمعنى.

أما بالنسبة لكتابة التقارير والسجلات، وملئ الاستمارات، ومعظم مجالات الكتابة الوظيفية التي يقصد بها جمع المعلومات وتوصيلها الآخرين، فهذا النوع من الكتابة ليس له طبيعة شخصية أو عاطفية كبيرة، وعلى هذا فالمدرس يستطيع أن يتدخل في عملية تحرير هذه الألوان من الكتابة، ويقترح تعديلات عليها، لأن الغرض من هذه الألوان من الكتابة توصيل المعلومات إلى الآخرين، كما أن هذه المعلومات ليست أفكارًا شخصية للتلميذ. ولهذا فيجب أن تكون سهلة القراءة بواسطة الآخرين، كما أن المدرس لابد أن يهتم فيها بسلامة الهجاء، وعلامات الترقيم وخلافه مما يسهل عملية القراءة. ويحسن التنبيه على التلاميذ بجمع المعلومات وكتابة المسودة الأولى، ثم تصحيح هذه المسودة تحت إشراف المدرس وتوجيهات الزملاء، ثم يعيد التلميذ كتابتها بطريقة نهائية، واتباع هذا الأسلوب سوف يجعل الصورة النهائية لكتابة التلميذ تبدو مشرقة أمامه، وتدفعه إلى مزيد من العمل.

أما بالنسبة للكتابة الإبداعية، فتحسين هذا اللون من الكتابة لن يتأتى إلا إذا اختار التلميذ الموضوعات المناسبة له في هذا اللون من الكتابة، بشرط أن يكون المدرس قريبًا دائمًا من التلميذ، بمعنى أن يكون التوجيه والإرشاد فرديًا، فهنا كل تلميذ مختلف عن الآخر ولن يكون التقويم جيدًا في الكتابة الإبداعية إلا إذا كان المدرس يعرف كل تلميذ، ويعرف اهتماماته، ومستواه. وعلى كل حال يجب على المدرس ألا يكلف التلاميذ بالكتابة إلا فيما يعرفونه جيدًا. وعندئذ سوف يتعرف التلاميذ بأنفسهم على مواطن القوة والضعف في كتاباتهم.

مهارات التحرير العربي

(الهجاء، وعلامات الترقيم، والخط)

أهداف تعليم مهارات التحرير العربي:

عندما نتحدث عن الكتابة، فنحن نشير إلى التعبير التحريري بجميع ألوانه وأنشطته. وعندما نتحدث عن مهارات التحرير العربي، فنحن نشير إلي مهارات التهجي، وعلامات الترقيم، والخط. ويهدف تعليم الكتابة إلى تدريب التلاميذ على هذه المهارات، فسيطرتنا الكاملة على هذه المهارات في كتاباتنا، تقدر الآخرين على القراءة بسهولة، وتعينهم على فهم لغتنا المكتوبة. فهل تتصور ماذا يحدث لك عندما تقرأ رسالة لصديق، أو تقريرًا عن عمل ما أو قصة لأديب ما، كثر فيها الخطأ الهجائي، وضاعت منها النقط والفواصل، واختلط فيها الحابل بالنابل؟ إنك ربما ترمي بهذا العمل الكتابي جانبًا، وتقسم أن لا ترسل لهذا الصديق، أو تقرأ لهذا الكاتب، ولو كان هذا كاتبًا عندك أو «سكرتيرًا» لديك لوبختَه، أو ــ ربما ــ فصلته. وعلى هذا فاستخدامنا لعلامات الترقيم في كتاباتنا، ومهارات التهجي المقننة والرسم الكتابي المناسب يعتبر، ليس فقط، لطفًا منا بالقارئ لنا، وإنما تسهيل لعملية القراءة، وتوجيه اهتمام القارئ إلى مهارات الفهم والتحليل والتفسير والنقد والتقويم.

والسيطرة على مهارات التحرير العربي تجعل الكاتب قادرًا علي أن يحول الاتصال الشفوي إلى اتصال مكتوب. فالفاصلة (،) في الكتابة مثلاً، تشير إلي الوقفة القصيرة التي يقوم بها المتحدث عادة. وعلامة التعجب (!) تشير إلى الغرابة أو الإثارة أو الحيرة التي تفهم من المتحدث بطريقة طبيعية، بواسطة نغمات صوته، وإيماءاته .. وهكذا.

ومن أهداف تعليم الكتابة أيضًا، أن نساعد التلاميذ علي فهم حقيقة بسيطة مؤداها أن اكتسابهم لمهارات التحرير العربي ضروري للاتصال المكتوب. فالأطفال يحاولون تنمية مهاراتهم الكتابية عندما يفهمون أن الهجاء

الصحيح، ووضع علامات الترقيم في مواضعها، ورسم الحروف والكلمات بطريقة جيدة، شيء مهم في حياتهم.

ولكي نساعد التلاميذ علي فهم العلاقة بين الاتصال الكتابي الفعال وبين استخدام مهارات الكتابة الصحيحة، فإننا نحتاج إلي جعلهم يقرؤون كتاباتهم بصوت عال، وجعل الآخرين يقرؤونها أيضًا أمامهم. فإذا حاول التلاميذ قراءة المسودة الأولى لما كتبوه، بما فيها من أخطاء في التهجي، ونقص في الفواصل والنقط، أو وضع بعضها في غير أماكنها، فإنهم سوف يبادرون بالمسارعة إلى قواعد اللغة المكتوبة لقراءتها. وهنا سوف يشعرون بحاجتهم إلي تعلم مهارات اللغة المكتوبة. وربما يحتاج المدرس هنا إلى عرض نماذج من اللغة المكتوبة لتوضيح أهمية مهارات الاتصال الكتابي عليها.

ومما سبق نرى أن الاتجاه الذى كان ومازال سائدًا في مدارسنا، والذي يقوم علي أساس أن «الإملاء» عملية اختبارية بحتة، يتم فيها اختبار التلاميذ في مشكلات إملائية، يتصورها المدرس صعبة، وأن التلاميذ في حاجة إلي التدريب عليها، وتركيز هذه المشكلات حول الألف اللينة، وحول الهمزة بصورها المختلفة، هو اتجاه غير صحيح، نتج عنه أننا نرى كثيرًا من التلاميذ قد أنهو دراستهم في المرحلة الإعدادية أو الثانوية ومايزالون لا يحسنون استخدام مهارات التحرير العربي.

وهذا كله يدعو إلى ضرورة إعادة النظر في مناهج «الإملاء»، فقواعد الكتابة الصحيحة ليست هي الهمزات والألف اللينة، ولابد من ضرورة ربط تعليم مهارات الكتابة بالأعمال التحريرية التي يقوم بها التلميذ، وبكل مايدرس ويقرأ في منهج اللغة العربية، وحصر مايستخدمه التلاميذ في كلامهم وكتاباتهم من قواعد شاذة، ومشكلات تحريرية، والتدريب عليها بطريقة منهجية.

الطريقة الوظيفية لتدريس مهارات التحرير العربي:

لو نظرنا إلى المهارات الكتابية السابقة على أنها وسائل مساعدة،

نستخدمها لجعل لغتنا المكتوبة أكثر مقروئية، عندئذ لابد لنا من استخدام الطريقة الوظيفية في تدريس هذه المهارات. فالمهارات التي تعلم منعزلة عن المحتوى، أو عن عملية التعبير لا معنى لها، ولا فائدة ترجى من ورائها. وعلى هذا فلابد من أن يكون لدينا، أولاً معان وأفكار نريد التعبير عنها، وهذا يشمل كل ألوان التعبير التحريري التي نقوم بها.

نحن نعلم مقدماً، أن تلاميذنا الصغار يجدون صعوبة في التفكير في شيئين في آن واحد. فلو أنك سألتهم أن يعبروا عن الأفكار والمعاني التي لديهم كتابة، وأن يتذكروا الفواصل، والنقاط، وعلامات الاستفهام، وعلامات التعجب، والهجاء الصحيح للكلمات، والرسم السليم للحروف والكلمات في آن واحد، فهذا يعني أنك تطلب منهم الكثير الذي لا يطيقونه. وحتي التلاميذ الكبار في المرحلة الثانوية، سوف يجدون نفس الصعوبة، إلا إذا كان المدرس قد قرر الاهتمام بالشكل دون المضمون.

والطريقة الوظيفية تسمح للتلاميذ الصغار منهم والكبار على السواء، بأن يعبروا عن أنفسهم بحرية تامة، بينما هم يهتمون أيضاً بتصحيح الهجاء، وعلامات الترقيم، والرسم السليم الجميل للحروف والكلمات. فلا تضحية بنوعية التعبير، ولا بمهارات التحرير، ولكن هذا يتطلب أن تتم عملية الكتابة في عدة خطوات:

١ــ **الخطوة الأولي**، تشجيع التلاميذ على تسجيل الأفكار والمعاني التي لديهم على الورق.
فالتركز هنا يجب أن يوجه إلى نوعية الأفكار، وإلى المحتوى، وليس إلى البراعة اليدوية. وهذه هي المسودة الأولى.

٢ــ **الخطوة الثانية**، بعد أن يكون التلميذ قد اقتنع بأفكاره، ومحتوى تعبيره الذي سجله، تظهر الحاجة إلى تصحيح الهجاء، وعلامات الترقيم، ووضع كل علامة في مكانها المناسب، وإعادة رسم الحروف والكلمات غير الواضحة.

٣ــ بعد عمل التصحيحات الضرورية، يأتي دور عمل الصورة النهائية للتعبير الكتابي. ويجب أن تتم الصورة النهائية هذه بأجمل خط يستطيع

التلميذ كتابته . ثم بعد ذلك تصور وتوزع على بقية التلاميذ لقراءتها وتصحيح ما جاء بها من أخطاء ، أو تقرأ عليهم بواسطة المدرس ، أو التلميذ نفسه ، أو أحد زملائه .

بين التهجي والإملاء :

مهارات التحرير العربي التي نحن بصددها هنا تشمل ــ كما سبق أن ذكرنا ــ ما يأتي :

١ ــ مهارة التهجي بطريقة سليمة .
٢ ــ مهارة وضع علامات الترقيم في مواضعها .
٣ ــ مهارة الرسم الواضح الجميل للحروف والكلمات .

وقد درج الباحثون والكتاب بأن يجملوا مهارات التهجي والترقيم ــ جريًا على العادة والممارسة الفعلية في مدارسنا ــ تحت ما يسمي بالإملاء . ولكن التهجي السليم يعني قدرة الفرد على نوعين من الأداء :

أ ــ قدرته على نطق الحروف منفردة ، ومتتابعة في الكلمة والجملة بطريقة سليمة .

ب ــ قدرته على كتابة الحروف منفردة ، ومتتابعة في الكلمة والجملة بطريقة سليمة .

أما مهارة الترقيم ، فهي تعني قدرة الفرد على وضع الفاصلة ، والفاصلة المنقوطة وعلامات التعجب ، وعلامات الاستفهام ، والنقطة ، وغير ذلك في مواضعها الصحيحة . فهل تعني الإملاء كل ذلك ؟! إن الإملاء ــ كما تمارس فى مدارسنا ــ تعني اختيار المدرس لمجموعة من الهمزات ، والمشكلات الهجائية ، سواء كلمات منفردة ، أو في جمل وعبارات ، أو في قطعة أو فقرة ، وإملاؤها على التلاميذ لمعرفة مدى سيطرتهم على هذه المشكلات ، التي غالبًا ما تكون همزات أو كلمات صعبة معقدة يظن المدرس أنها مهمة للتلاميذ . والإملاء مجازاً تعني الضغط والإرغام . ولما كانت المشكلات الإملائية التي يختارها المدرس تمثل وجهة نظره هو ، لا وجهة نظر التلاميذ ،

ولما كان التلاميذ يتم اختبارهم في هذه المشكلات قبل تعليمهم إياها ، وتدريبهم على نطقها وكتابتها ، فقد أصبحت الإملاء تمارس عندنا ، في كثير من الأحوال بمعناها المجازي .

وقد حاول بعض الباحثين تخفيف الوضع على التلاميذ ، والاتجاه بالعملية وجهة تربوية صحيحة ، فقسموا الإملاء إلى : الإملاء المنقول ، والإملاء المنظور والإملاء الاختباري . ويهدف النوعان الأوليان إلى تدريب التلاميذ على عدد من المشكلات الإملائية . أما النوع الثالث فيهدف إلى قياس مدى سيطرة التلاميذ على هذه المشكلات .

والواقع أن معنى الإملاء يتعارض مع كونها « منقولة » أو « منظورة » ، لأن المعاني أو المشكلات إذا نقلت ، أو كتبت بعد أن نظرت لاتصير إملاء . والأجدر بنا أن نتخلى كلية عن استخدام كلمة « إملاء » ، عندما نتحدث عن مهارات التحرير العربي ، التي هي التهجي السليم ، ووضع علامات الترقيم في مواضعها ، ورسم الكلمات والجمل بطريقة واضحة جميلة وهو مانسميه عادة بـ « الخط » . ويمكن استخدام مصطلح « مهارات التحرير العربي » ، أو « مهارات الكتابة الواضحة » ، أو « المهارات الكتابية » ، أو غير ذلك من التعبيرات التي ليس فيها « إملاء » .

تعليم الهجـاء

القدرة على نطق الحروف وكتابتها ، منفردة ، ومتتابعة في كلمات وجمل ــ يعد أمرًا ضروريًا ــ إذا أردنا أن نتصل بالآخرين ، بطريقة فعالة ، عن طريق الكتابة . والعجيب أن هناك شكوى متزايدة من الآباء ، والمربين ، ورجال الأعمال ، ومديري المصالح الحكومية والمصانع ، بسبب الضعف المتفشي بين كثير من خريجي المدارس الثانوية والجامعات في مهارات الهجاء . والأكثر عجبًا ، هو أن بعض خريجي أقسام اللغة العربية لا يسيطرون على مهارات التحرير العربي سيطرة تامة إلا بعد تخرجهم واشتغالهم بالتدريس ، وكأن ماتعلموه في مراحل التعليم المختلفة ، كان

حرثـًا في الماء، أو نقشًا على الهواء! ونظرًا لأن هذه المشكلة لها أسباب كثيرة، فسوف ندعها جانبًا الآن.

الهجاء في المرحلة الابتدائية

بعض البحوث والتقارير الحديثة عن الأنشطة اللغوية التي يقوم بها تلاميذ الصفوف الأولي من المرحلة الابتدائية تستحق النظر والتأمل. ففي مقال تحت عنوان «اكتب الآن واقرأ فيما بعد»، تقترح Chomsky عام ١٩٧٢، أن الأطفال يجب أن يتعلموا كيف يقرؤون عن طريق قيامهم بتهجي الكلمات المألوفة بأنفسهم، مستخدمين مجموعات من حروف «البلاستيك»، أو وحدات من حروف الهجاء. فبدلاً من الكلمات الصعبة التي تتمثل أمام التلميذ كالشفرة السرية التي لا يستطيع فك رموزها إلا الكبار، فإن كتابة الكلمات يجب أن تصبح طريقًا للتعبير عن الأشياء التي يعرفها الطفل.

وترى Chomsky، أننا إذا كنا ندرك أن التعرف على الكلمات، أو حتى نطقها، هو أصعب بكثير على الأطفال من كتابتها، فلماذا تتقدم برامج القراءة على برامج الكتابة، أي لماذا نعلم وندرب الأطفال على القراءة قبل الكتابة؟ إن النظام الطبيعي ــ كما تراه ــ أن تكون الكتابة أولاً، ثم يأتي بعد ذلك تدريب التلميذ على قراءة ما كتب. أما أن نتوقع أن يقرأ التلميذ ــ في المقام الأول ــ ما كتبه شخص آخر، فإن هذا يعد اتجاهـًا عكسيًا ورفضًا لأن يكون للطفل دور إيجابي في العملية كلها(٨).

قد يبدو طبيعيـًا ومنطقيًا أن الأطفال يجب أن يتعلموا القراءة قبل تشجيعهم على الكتابة(٩). فطرق التدريس كانت، ومازالت تؤكد على

(8) Carol Chomsky «**Write Now, Read Later**» **In Language In Early Childhood Education** (Country B., Cazden, ed.) Washington, D.C. National Association for the Education of Young Children, 1972, p. 120.

(٩) وهذا هو المنهج المتبع في هذا الكتاب علي أية حال.

البدء بتعليم القراءة قبل الكتابة، على أساس أن قراءة الكلمات وفهمها تعد ضرورة لازمة لكتابتها. لكن Chomsky ، في بحث لها عام ١٩٧٦، عن طبيعة تطور عملية الكتابة، أشارت ـ مرة ثانية ـ إلى أن الأطفال قادرون على البدء بتهجي كلمات وكتابتها، قبل أن يصبحوا قادرين على القراءة.

وتقول Chomsky ، إن الكتابة تسبق القراءة، فالكتابة هدف محدد ومحسوس أكثر من القراءة. فهي تتطلب من التلميذ أن يحول الكلمة المنطوقة التي يعرفها إلى شكل مكتوب. أما القراءة فهي أكثر تجريدًا، فهي تتطلب ـ بالإضافة إلى تحويل الشكل المكتوب إلى أصوات منطوقة ـ تحديد نوع الكلمة، أو التعرف عليها، وهذا الجزء أو العنصر في القراءة، وهو عنصر التعرف على الكلمة، بعيد عن قدرات كثير من التلاميذ الذين يستطيعون كتابة الكلمات قبل البدء في قراءتها بعدة شهور.

والنظرة الأساسية وراء الاعتقاد بقدرة التلاميذ الصغار علي البدء بالكتابة قبل القراءة هي أن الخبرات التي يتلقاها الأطفال، ويكتسبونها من صور الكلمات المكتوبة سوف تساعدهم على الكتابة، عندما يأتي الوقت لتعلم قواعد اللغة المكتوبة (١٠).

ولفهم النظام الذي يستخدمه الأطفال في السيطرة على عملية الكتابة، لابد من أن نفهم كيف يكتسب الأطفال لغة الحديث. نحن نعرف من بياجيه أن اكتساب المعرفة، هو مسألة إعادة بناء. فالطفل ينشط ويضع نواة المعرفة لنفسه، ومن آن لآخر يضيف شيئًا جديدًا إلى هذا الإطار الذي بناه لنفسه. وفي حالة اكتساب الطفل للمهارات الكتابية، فإن مهارات الأطفال اللغوية، وقدراتهم المعرفية تساعدهم في تكوين النواة التي يبنون عليها. فعندما يبدأ الأطفال تعليمهم الرسمي، فهم لايبدؤون برنامج الكتابة بصفحات بيضاء، لأن اللغة كانت جزءاً متكاملاً من خبراتهم في سنوات

---

(10) Carol Chomsky, «**Creativity, and Innovation in Child Language**». **Jurnal of Education.** (May 1976), 158 : pp. 12-24.

ماقبل المدرسة. وهذا الافتراض تؤيده حقيقة أن بعض الأطفال يتعلمون كيف يكتبون قبل أن يذهبوا إلى المدرسة. وعلى هذا، فالأطفال يبدأ اهتمامهم بالكتابة في الوقت الذى تبدأ تساؤلاتهم حول المواد المكتوبة، كأن يسأل الطفل: ماذا تعني هذه الصورة؟ أو ماذا تقول هذه الإشارة؟ وهو يشير إلى بعض الكلمات والجمل.

وقد أيدت «ماريا مونتسوري» هذه الطريقة وجربتها في روما. وكانت تتبع أسلوبًا مباشرًا، بأن تعطي التلميذ مجموعة الحروف الساكنة والمتحركة التي يعرفها جيدًا، وبينما هي تنطق كلمة ما، كان التلميذ يختار الحروف التي تؤلف هذه الكلمة. وقد علقت «منتسوري» على هذا فقالت: «ولكن قراءة الكلمة التي ألفها الطفل لم تكن سهلة بالنسبة له، حقًا لقد استطاع أن يقرأها، ولكن بعد بذل بعض المجهودات.. ولكن الطفل إذا فهم آليات اللعبة فإنه يتقدم بنفسه، وتصبح مفضلة عنده»(١١).

محتوى الهجاء:

يتعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية القراءة والكتابة من خلال كتاب الوزارة المقرر على كل صف، لكل التلاميذ في كل مكان في الأقطار العربية. وهنا يتم تشجيع التلاميذ على دراسة نفس الكلمات والجمل، وعلى هذا فلا اعتبار لمفهوم الفروق الفردية أو التعليم الفردي.

المحتوى الوظيفي:

وليتنا نلجأ إلى أسلوب يعطي التلاميذ قدرًا من الحرية في اختيار الكلمات التي يريدون دراستها كي يصبحوا أفضل في التهجي. فالكلمات التي غالبًا ما يستخدمونها سوف يتعلمونها من خلال رؤيتهم لها من وقت لآخر. وعلى هذا فالكلمات التي يستخدمونها كثيرًا سوف يتعلمونها دون

---

(11) MARIA Montessori, **The Montessori Method,** Cambridge, Massachusettes : Robert Bently, 1967, p. 283.

دراستها في وقت معين. وخير أسلوب لتحديد الكلمات والمشكلات الجديرة بالدراسة، هو طريقة ــ الاختبار ــ فالدراسة، فالاختبار. في الاختبار الأول، يعرض على التلاميذ مجموعة من الكلمات والجمل، والمواد المناسبة لهم لكتابتها، ثم تصحح لمعرفة الأخطاء الشائعة فيها. والخطوة الثانية، هي تدريب التلاميذ على هذه الأخطاء الشائعة ودراستهم لها. وفي النهاية يختبر التلاميذ لمعرفة مدى سيطرتهم عليها.

وهناك عدة مصادر للحصول على الكلمات والمشكلات التي يمكن تدريب التلاميذ على كتابتها من أهمها ما يلي:

١ ــ الكتاب المدرسي.
٢ ــ الأخطاء الشائعة.
٣ ــ قوائم المفردات.

١ ــ الكتاب المدرسي:

هذا هو الأسلوب المتبع في أقطار العالم العربى عامة. وهو تأليف كتاب لكل صف، ويسمى عادة بكتاب القراءة، ويدرس التلاميذ ما فيه من كلمات وتراكيب وجمل، قراءة وكتابة. وعادة ما يؤلف هذا الكتاب ويحتوى على كلمات وتعابير وتراكيب يعتقد المؤلف أنها مناسبة للتلاميذ، وهي في واقع الأمر بعيدة عنهم كل البعد، وبها من الألفاظ والمعاني ما لا قبل لهم بها.

والكتاب المدرسي يمكن أن يكون مصدرًا جيدًا للكلمات والتراكيب الصالحة لأن يتناولها التلاميذ بالدراسة كتابة وقراءة، ولكن بشرط، هو أن تكون المفردات المستخدمة فيها قد تم اختيارها على أساس دراسات وبحوث ميدانية عن المفردات الشائعة، والأخطاء الشائعة في كلام وكتابات التلاميذ في هذا الصف، أو في هذه المرحلة. وحتى لو تم ذلك، فإن صلاحية الكتاب للدراسة بواسطة التلاميذ من مختلف البيئات أمر مشكوك فيه.

٢ ـ الأخطاء الشائعة:

بما أن الهدف من تعليم التهجي الصحيح هو الاتصال بالآخرين كتابة بطريقة فعالة، فإن كتابات التلاميذ تعتبر مصدرًا منطقيًا لاختيار الكلمات المناسبة للدراسة والكتابة. وهناك طرق كثيرة لعمل سجلات التلاميذ، لمعرفة الكلمات التي يجب عليهم دراستها، والكلمات التي تمت سيطرتهم عليها بالفعل.

والجدير بالذكر هنا أن هذه الطريقة تعتمد على أسلوب التعليم الفردي. فالعملية هنا ليست قطعة من هنا أو من هناك، أو كلمات ومشكلات يختارها المدرس ويميلها على التلاميذ، وإنما التلاميذ أنفسهم هم الذين لديهم صعوبات في الكتابة يثيرونها مع المدرس، أفرادًا، أو في جماعات و يقوم المدرس بمساعدتهم على حل هذه الصعوبات. أو هي مشكلات وصعوبات يجدها المدرس شائعة في كتابات التلاميذ وتعبيرهم، فيقوم بمساعدتهم على حلها.

٣ ـ قوائم المفردات:

وتمثل قوائم المفردات مصدرًا مهمًا لاختيار الكلمات المناسبة لتدريب التلاميذ على الكتابة. وهناك بحوث في اللغة الانجليزية أظهرت أن حوالي ٣٠٠٠ كلمة فقط تكون حوالي ٩٥٪ من كل الكلمات المستخدمة عادة بواسطة الأفراد في كتاباتهم. وفي دراسة قام بها «هورن» في أمريكا، أظهرت أن الكلمات الأساسية المستخدمة بواسطة الكبار في تعبيرهم الكتابي عن أمور الحياة اليومية، عددها قليل جدًا، لدرجة أن ١٠ كلمات فقد تكون ٢٥٪ من الكلمات المستخدمة بواسطة شخص قليل الكتابة، وأن ١٠٠ كلمة فقط تكون حوالي ٦٠٪ من كل الكلمات المستخدمة بواسطة شخص متوسط فى كتابته(١٢). فلو استطاع التلاميذ تهجية الكلمات المائة

---

(12) Fisher, C,J., & Terry C,A., op. cit., p. 273. See, also Rinsland, H., **A Basic Vocabulary of Elementary School Children,** New York, MACMILAN, 1945.

بطريقة صحيحة فسوف يتكون لديهم أساس جيد للكلمات الضرورية في الكتابة.

والمشكلة، عندنا، أننا بحاجة إلى باحثين ودارسين يكون لديهم الرغبة في عمل قوائم، وقواميس للكلمات الشائعة في كلام وكتابات التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة. فهذه القوائم والقواميس هامة عند تصميم مناهج القراءة والكتابة، ومناهج اللغة بصفة عامة.

وهناك مناطق معرفية أخرى يمكن استخدامها كمصدر للحصول على الكلمات والتراكيب المناسبة كالمواد الاجتماعية والعلوم. والكلمات المختارة للدراسة على كل حال يجب أن تكون مفيدة للتلاميذ الآن، أي أن تكون صالحة لاستعمالاتهم الحالية، وفيما بعد. أما الكلمات التي تأتي لأنها يمكن استخدامها في موضوع، أو للتعبير عن فكرة الآن فقط ولكن التلاميذ في غير حاجة إليها فيما بعد، يجب الابتعاد عنها.

الآن وقد عرضنا أكثر من طريقة لتسهيل عملية تعليم الهجاء، فإننا يجب أن ندرك أن البرنامج الفعال في تعليم الهجاء ليس هو الذي يقصر نفسه على طريقة واحدة. فالطريقة التي تناسب تلميذًا قد لا تناسب الآخر، وليست الطريقة بذاتها هي التى تجعل التلميذ جيدًا في الهجاء، ولكن، كيف طبقت الطريقة، وكيف تعلم التلميذ، هذا هو المهم.

طريقة تدريس الهجاء للمبتدئين:

بالرغم من أن الحروف التى نستخدمها في تهجيتنا لكلمة ما تمثل الأصوات في لغتنا، إلا أنه من المهم أن نتذكر أن الهجاء يقع أساسًا داخل المجال البصري للإنسان. فالهجاء يستخدم في الكتابة، لا في التحدث. لقد كنا ومازلنا نركز في تعليمنا لتهجي الكلمة بالتركيز على أصوات الحروف، ونطقها بصوت عال (١٣) ثم كتابتها. وبدلاً من ذلك يجب التركيز على

(١٣) مثال ذلك، تهجينا لكلمة (وزن)، فقد درج الأطفال على تهجيتها كالآتى (و) فتحة (و)، (ز) فتحة (ز)، (ن) فتحة (ن)، وزن.

صورة الكلمة، بحيث ترسم لها صورة بصرية في عقل التلميذ، فيستطيع كتابتها. فلو أننا فعلنا هذا، فإن تعليم الكتابة سوف يشتمل على الملاحظة الدقيقة ورسم صورة بصرية للكلمة، ثم مراجعتها، ثم كتابة الكلمة، ثم مراجعتها.

وعلى هذا فدراسة الطفل للكلمة، يجب أن يسير طبقًا للخطوات التالية:

١ــ ملاحظة الطفل للكلمة ونطقها.
٢ــ قفل الطفل عينيه، والتفكير في كيف تبدو الكلمة، يعني رسم صورة عقلية لها.
٣ــ النظر إلى الكلمة مرة ثانية ومراجعة تهجيتها مع نفسه.
٤ــ كتابة الكلمة من الذاكرة، مع التفكير في منظرها.
٥ــ مراجعة هجاء الكلمة المكتوبة.
٦ــ كتابة الكلمة بطريقة صحيحة مرة ثانية.

ويلاحظ أن قواعد دراسة الكلمة هنا تشمل، النظر إلى الكلمة، ورسم صورة بصرية عقلية لها، ومراجعتها في شكلها المكتوب.

لقد كنا ومازلنا نركز في تعليمنا للهجاء على دراسة قواعد الكلمات الصعبة والهمزات، ثم نقوم بتطبيقها في الكتابة. وهناك دراسات في اللغة الإنجليزية عن إمكانية تطبيق القواعد والتعميمات في الكتابة. ولقد وجدت هذه الدراسات أننا لو تعلمنا القواعد، ثم حاولنا تطبيقها فسوف نخطئ في محاولتين من كل ثلاث محاولات نقوم بها (١٤).

ولكي يستطيع المدرس تشخيص أنواع المشكلات التي يقع فيها تلميذ معين، فمن المهم أن يحدد المدرس أنماط الأخطاء التي يقع فيها هذا التلميذ. فلو أن أخطاء التلاميذ قد تم تحليلها، فإن الأخطاء التي تقع دائمًا وباستمرار، يمكن تشخيصها وعلاجها.. ومن هنا فاحتفاظ المدرس بسجل

(14) Davis, L.S., «**The Applicability of Phonic Generalizations to Selected Spilling Programs**», Elementary English, Vol. 49, No. 5, May 1972. pp. 706-713.

أو كراسة ملاحظات لكل تلميذ، يسجل عليها أنماط الأخطاء التي يقع فيها، سوف تعين المدرس على مساعدة التلميذ على حل مشكلته بنفسه. فلو سجل المدرس مجموعة أخطاء التلميذ، و بعد دراسة هذه الأخطاء، وجد أن التلميذ يعتمد في كتابته على صوت حروف الكلمة أو على صوت الكلمة، فسوف يدرك أن هذا التلميذ سوف يعاني، مثلاً، في كتابته لكل الكلمات التي تشتمل على حروف تنطق ولا تكتب، وأيضاً الكلمات التي تشتمل على حروف تكتب ولا تنطق .. وهكذا.

تحضير درس الهجاء:

يسير تحضير درس الهجاء وتدريسه داخل حجرة الصف لغير المبتدئين على النحو التالي:

التاريخ: الصف: الفصل:

الموضوع

الهمزة المتطرفة

أولاً ـ الأهداف:

١ ـ أن يفهم التلاميذ المعنى العام والأفكار الرئيسية للنص المكتوب.
٢ ـ أن يدركوا كيف ترسم الهمزة المتطرفة على الألف أو الواو أو الياء.
٣ ـ أن يعرفوا كيف ترسم الهمزة المتطرفة بعد حرف ساكن.
٤ ـ أن يجيء رسم الهمزة المتطرفة في كتاباتهم صحيحاً بعد ذلك.

ثانياً ـ المحتوى:

١ ـ الأفكار الرئيسية في النص المكتوب.
٢ ـ الهمزة المتطرفة بعد حرف متحرك.
٣ ـ الهمزة المتطرفة بعد حرف ساكن.
٤ ـ التطبيق والتدريب.

ثالثاً ــ طريقة السير في الدرس:

١ ــ التمهيد للدرس بإلقاء بعض الأسئلة المتصلة بأهدافه السابقة.

٢ ــ قراءة التلاميذ للنص أو الأمثلة قراءة صامتة.

٣ ــ إجراء مناقشة عقب القراءة للوقوف على أفكار النص وقيمه.

٤ ــ قراءة النص بواسطة التلاميذ جملة جملة: لفهم معناه واستخراج الشاهد منه، وكتابته على السبورة ومناقشته، واستنباط قاعدته، وتدريب التلاميذ على شواهد مماثلة، البعض يكتبها على السبورة والبعض يكتبها في ورقة خاصة.. وهكذا إلى أن ينتهي النص، وهنا تستنبط كل مافيه من قواعد.

رابعاً ــ التقويم:

١ ــ التدريب على بعض تمرينات الكتاب بمناقشتها، ثم نقلها كتابة من الكتاب.

٢ ــ التدريب على بعض التمرينات في الكتاب بمناقشتها، ثم إملائها على التلاميذ.

٣ ــ يأتي المدرس بنص من عنده عن مهارات هذا الدرس ومشكلاته، ثم يمليه علي التلاميذ مباشرة لمعرفة مدى سيطرة كل منهم على القضايا والمشكلات التي نوقشت، ثم تصويب الأخطاء، ثم قيام التلاميذ بالتدرب على كتابتها بطريقة صحيحة.

علامات الترقيم:

الهدف من تدريس علامات الترقيم، مساعدة التلاميذ على الكتابة الصحيحة، وزيادة مقروئية القارئ لهذه الكتابة، وتدريب التلاميذ على القراءة الصحيحة. فالتلميذ الذي يعرف أين يضع الفاصلة، وأين ومتي يضع النقطة، وعلامة التعجب، وعلامة الاستفهام وغير ذلك، سوف يكون أقدر على القراءة الصحيحة، وسوف تكون كتابته مقروءة ومفهومة بطريقة أفضل بواسطة الآخرين.

وإنه لمن الملاحظ في معظم الكتابات الحديثة، للأسف، خلوها من علامات الترقيم، أو ــ في أفضل الأحوال ــ ترقيمها بطريقة خاطئة. فالذي ينظر إلى الصحف اليومية، والمجلات وغير ذلك من النشرات اليومية والأسبوعية والشهرية، وحتي الكثير من الكتب المقررة على الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، سوف يجد العجب العجاب. فالنقطة، التي توضع في نهاية الجملة عادة، قد يؤجل وضعها حتي نهاية الفقرة. والفاصلة، إما أن توضع بلا ضوابط، وبلا داع، أو لا توضع على الإطلاق. والجمل الاعتراضية ــ على كثرتها ــ ضائعة بين الجمل الأخرى. وعلامتا التنصيص، لا وجود لها عادة. وبذلك صاعت النصوص المنقولة في غير المنقولة.. وهكذا، نرى تسيبًا في الكتابة، شأنها في ذلك، شأن كثير من مظاهر حياتنا في هذه الأيام.. فليتنا نعود إلى تعليم وتدريب أبنائنا على الدقة في كتاباتهم. فالدقة في وضع علامات الترقيم تساعد الكاتب على تنظيم أفكاره، كما تساعد القارئ على الفهم العميق لما يقرأ.

ولمساعدة التلاميذ على فهم أهمية علامات الترقيم في لغتنا المكتوبة، فإن المدرس قد يسجل بعض الفقرات أو الموضوعات أو الأحاديث أو أية مواد مناسبة للتلاميذ لترقيمها. وهذه المواد المسجلة يمكن كتابتها أيضًا على ورقة بيضاء بدون علامات ترقيم، ثم توزع نسخ منها على كل تلميذ، بينما هو يستمع إلى التسجيل يقوم بالترقيم، فعندما يسمع الوقفة القصيرة يضع الفاصلة وفي نهاية السؤال يضع علامة الاستفهام، وبعد التعجب يضع علامة التعجب، وفي نهاية الجملة يضع النقطة. ويضع الاقتباس بين علامتي تنصيص.. وهكذا. ويمكن تزويد كل تلميذ بنسخة أخرى كتبت عليها القطعة بطريقة مرقمة ليصحح أخطاءه بنفسه. ويمكن للمدرس أن يعيد كتابة القطعة على السبورة بينما هو يستمع إلى التسجيل ليوضح للتلاميذ موضع كل علامة في مكانها الصحيح.

وقد يعقد المدرس جلسة للتدريب على بعض الأخطاء الشائعة بين معظم التلاميذ، وقد يقسم الفصل إلى جماعات حسب الأخطاء الشائعة بين أفراد كل جماعة، ويقوم ببعض التدريبات والتوجيهات الفردية.. فلو أن جماعة

من التلاميذ تجد صعوبة في وضع علامة التعجب ، بينما جماعة أخرى تجد صعوبة في وضع الفاصلة المنقوطة في موضعها ، هنا يجب على المدرس أن يدرب كل جماعة على حدة في كيفية التغلب على الصعوبة التي تعاني منها . وقد يستخدم ــ بالطبع ــ طريقة التسجيل السابقة ، أو أية طريقة يراها مجدية في هذا الموقف .

وبالإضافة إلى ترقيم المواد المسجلة ، فإن التلاميذ قد يتعلمون عن طريق قراءة كتاباتهم بصوت عال ــ أمام المدرس وزملائهم ــ لتحديد ما إذا كانت كتاباتهم تحتاج إلى علامات ترقيم أخرى أم لا . فنحن عندما نقرأ بصورة جهرية ، نتوقف عادة عندما يبدو التوقف طبيعيًا . فلو كانت علامة الاستفهام منسية ــ مثلاً ــ في نهاية السؤال ، فإن القراءة بطريقة جهرية سوف تنبه الأذهان إلى مكان الخطأ . والتلاميذ يمكنهم الاستماع إلى الخطأ والإحساس به عندما يقرؤون كتاباتهم بصوت عال .

أما بالنسبة لـ «قواعد» الترقيم ، فنحن لا نتوقع أن يتعلمها التلميذ ويطبقها في السنتين الأوليين من حياته المدرسية . ولهذا فنحن نعرف من علامات الترقيم ما هو أكثر ورودًا في حديث وكتابات التلاميذ في كل صف دراسي ، متذكرين ، أنه ليس كل التلاميذ يحتاجون إلى نفس العلامات والمدخل الأفضل هنا ، ربما يكون النظر إلى أنواع الكتابات التي يقوم بها التلاميذ ، على كل المستويات ، في صف ما ، وذلك لتحديد علامات الترقيم التي يحتاجون للتدريب عليها أكثر من غيرها .

ناقشنا حتي الآن كيف يساعد المدرس تلاميذه علي استخدام علامات الترقيم في كتاباتهم . ولقد تعرضنا لبعض الطرق التي يمكن استخدامها .

وإليك الآن قائمة بالطرق التي يمكن استخدامها في هذا المضمار(١٥) :

١ ــ تسجيل بعض المواد ليقوم التلاميذ بالاستماع إليها ، وترقيمها .

---

(15) Fisher, C,J., & Terry, C,A., op. cit., p. 265.

٢ــ قراءة التلاميذ لكتاباتهم بطريقة جهرية، حتى يستمعوا إلى النغمات الصوتية والوقفات التي تشير إلى الحاجة إلي وضع علامة الترقيم.

٣ــ تعليم المجموعات الصغيرة التي يتكون أعضاؤها من تلاميذ يعانون من صعوبات متماثلة.

٤ــ تدريس علامات الترقيم بطريقة استقرائية، وذلك بترك التلاميذ يستمعون أو يقرؤون مواد غير مرقمة، ثم يستنتجون القاعدة بأنفسهم.

٥ــ إعداد مواد مكتوبة للتلاميذ ليرقموها، أو ليقوموا بإيجاد الترقيم الخاص، بعد استقراء القاعدة.

٦ــ استخدام بعض المواد المكتوبة والمرقمة بطريقة جيدة، لقراءتها والتدريب على كتابتها، واستخدام الوسائل السمعية والبصرية للتدريب على مهارات الترقيم.

الخـط:

الخط والتهجي هما وسيلتان للاتصال الكتابي. فليس المهم أن تكون الكتابة سليمة واضحة في حد ذاتها، ولا أن يكون الخط جميلاً في ذاته، ولكن المهم حقيقة هو أن تساعد الكتابة الواضحة والخط الجميل الكاتب في أن يضع أفكاره في شكل مكتوب يمكن قراءته بسهولة. وعلى هذا فالرسم الكتابي السليم والخط الواضح يستخدمان لتحويل المعاني إلى لغة رمزية يمكن فهمها.

وإذا كانت الكتابة تنتمي ــبالدرجة الأولىــ إلى المجال المعرفي، فإن الخط ــعلى العكس من ذلكــ هو مهارة حركية بالدرجة الأولى. فمتى تم تعلم الخط، فإنه يستخدم مع قليل من الجهود المعرفية.

لقد تحولت عناية المربين والآباء ــهذه الأيامــ من العناية بالخط إلى العناية بالمعنى، فما يكتبه التلاميذ الآن أهم من الخط الذي يكتبونه به. ولقد أظهرت بعض الدراسات التي تناولت أثر الخط على تقويم المدرسين للابتكار في تعبير تلاميذهم المكتوب، أن الخط ليس عاملاً مهماً في تقويم

المدرسين (١٦). وهذا يصدق على تقويم المدرس للأعمال الابتكارية التي يقوم بها بعض التلاميذ. أما التلميذ المتوسط الذي يتناول حقائق ومعارف عادية في الكتابة فإن شكل الكتابة، وجمال الخط غالباً ما يؤثران على تقدير المدرس لكتابته، وإذا كان لدى المدرس عملين كتابيين في مستوى واحد من حيث المضمون، فإن الخط يكون هو العامل الأخير المميز بينهما في تقدير الدرجة.

ويبدو أن التحول من الاهتمام على البراعة في الخط جاء نتيجة للتقدم في أساليب التقانة كالآلات الكاتبة، وأدوات التسجيل، والحساب.. ووسائل التسجيل الأخرى التي جعلت من الممكن أن يكتب الإنسان كتاباً كاملاً دون أن يضع قلمه على الورق. ومع ذلك فإن ما تسجله الأقلام ما زال أكثر بكثير مما تقوم بكتابته الآلات الكاتبة ووسائل التسجيل الأخرى. وربما لم تصبح العناية بجمال الخط كما كانت سابقاً، لأن القدرة على الكتابة هذه الأيام لم تصبح ميزة يتمتع بها القلة المتعلمة، كما كان الأمر من قبل، فلقد أصبح الآن كل فرد يملك القدرة على الكتابة، وخاصة في البلاد التي تخلصت من الأمية المجانية. ولهذا فإن قيمتها انحطت في المدرسة، وفي إدارات الأعمال، وفي المجتمع ككل. كلنا يدرك كم كانت العناية بألوان الخط المختلفة في مدارسنا منذ ثلاثين عاماً فقط، وكيف كان المدرسون المتخصصون يدربون تلاميذ المدارس على الخطوط الثلث، والكوفي، والديواني، بالإضافة إلى النسخ والرقعة. فأين هم الآن خريجي مدارس «تحسين الخطوط» التى كانت منتشرة في مصر؟ وأين هذه المدارس؟ لقد ذهبت مع ذهاب العناية بجمال الخط وفنيته.

أهداف تدريس الخط:

ومع ذلك، يبقى الوضوح، والسرعة، والجمال من أهم أهداف تعليم

---

(16) De Pillo, N.C., «The Infelunce of Handwriting Upon Teacher's Evaluation of Children's Creative Stories» Unpublished Doctoral dissertation, University of Wisconsen, 1970, in Keen & Personke, op. cit., p. 238.

الخط عندنا. «والوضوح يتوقف على رسم الحروف رسماً لا يجعل للبس محلاً، وعلى مراعاة التناسب بين الحروف طولاً واتساعاً، وعلى البعد بين الكلمات في مسافات ثابتة، وعلى اتباع قواعد رسم الحروف، وتطبيق أصول الكتابة السليمة في وضع النقط والهمزات، ومراعاة حجم الحرف، وطوله، وقصره»(١٧). وعلى هذا فللوضوح مستويات عديدة، وهو نتيجة مجموعة من العوامل المتشابكة. ولقد حسم أحد المدرسين الأمر فقال: لو استطعت أن أقرأ المكتوب بسهولة، إذاً فالخط واضح وجيد(١٨).

والسرعة هي إرسال اليد مع السرعة في الكتابة. فإذا أحس المدرس بأن التلاميذ أخذوا يكتبون في وضوح، اتجه بعد ذلك إلى تدريبهم على السرعة، شريطة ألا يؤدي ذلك إلى نقص درجة الوضوح.

أما الجمال فمن الصعب قياسه إلا بمعيار التذوق. وبالرغم من ذلك فإن للجمال خصائص يجب مراعاتها في الخط وهي النظام، والنظافة، والتناسب. ويبدو من نافلة القول الآن، أن الوضوح في الخط هو الهدف الذي يجب أن نركز عليه في تعليمنا وتدريبنا لأبنائنا في المدارس. أما جمال الخط فيجب أن ينمي عند الموهوبين فقط.

وبما أن الخط مهارة حركية بالدرجة الأولى، فإنه يعني تدريب التلميذ في المدرسة الابتدائية حتى تصل العلاقة والمواءمة بين عينه ويده درجة تمكنه من كتابة الحروف الثمانية والعشرين ـ منفردة ومتشابكة ـ بطريقة سهلة وواضحة. وتعليم الخط بدرجة فوق هذا يبدو أنه إضاعة لوقت التلميذ في المدرسة. ولكن الصورة عندنا عكس ذلك، فالملاحظ أن كثيرًا من المدرسين يتخذون حصة الخط لراحتهم، ونسوا أن الخط من مواد الدراسة

---

(١٧) محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة، مرجع سابق، ص ٢٨٣.

(18) Dan Anderson, «What Makes Handwriting Legible?» Elementary School, 64 (April 1969), 364-369.

الآلية التي تعتمد على الممارسة بطريقة منظمة. وقد يرجع الاستهانة بتعليم الخط إلى أن معلم اللغة العربية في مدارسنا اليوم، ليس على دراية كافية بقواعد الخط، وليست له القدرة علي تعليمه بطريقة فنية، كما أنه ليس قادرًا علي تقديم المثل الجيد الجدير بالمحاكاة والتقليد.

محتوى برنامج الخط:

ولتحقيق الأهداف السابقة فإننا يجب أن نقدم للتلاميذ المادة التي يفهمون معناها، والتي تمس حاجة من حاجتهم النفسية أو الاجتماعية، وأن تكون هذه المادة مما يميلون إليه و يرغبون في كتابته.

ولا بأس من أن يعرض المدرس على التلاميذ نماذج جيدة من كتابات زملائهم أو مما يعده المدرس لهذا الغرض، بحيث يلفت نظر تلاميذه إلى مواطن الجمال والوضوح المتمثلة في الحرف وفي الكلمة، وفي الجملة.

وعلي هذا فإن تعليم الخط يجب أن يحدث داخل سياق له معنى. أما ممارسة التدريب على الحروف قبل كتابة الكلمات الكاملة فهذه طريقة قديمة تم هجرها. والتلاميذ الصغار يجب أن يتعلموا كتابة أسمائهم، وعناو ينهم، واسم مدرستهم. والخبرات الكتابية ذات المعني للتلاميذ يمكن أن تشتمل أيضًا على الملاحظات التي يكتبها التلاميذ لآبائهم، أو تسجيل الملاحظات المدرسية، أو نسخ القصص المصورة الموجودة في بعض الكتب.

و بعد أن يسيطر التلاميذ على مهارة كتابة الحروف كلها، يجب أن يساعدهم المدرس على التعرف على الحروف المتماثلة والفروق بينها مثل (ب، ت، ث، ج، ح، خ، ع، غ، س، ش، ص، ض، ف، ق) وهكذا. كما يجب التدريب على كتابة حروف الكلمة أو الجملة القصيرة منفردة ومتشابكة.

والجدير بالذكر، أن على المدرس أن يعطي اهتمامًا أكبر لهؤلاء التلاميذ الذين يجدون صعوبات أكثر من غيرهم. كما أنه من الأسهل على المدرس أن يعلم الكتابة الصحيحة من البداية، عن أن يقوم بتصحيح عادات

الكتابة الرديئة . كما أنه يمكن تجميع الأطفال الذين يعانون من صعوبات متماثلة في مجموعات مختلفة لإعطائهم بعض التعليمات والتدريبات الفردية .

وبعد أن يسيطر التلاميذ على مهارات الكتابة الأساسية ، فإن على المدرس أن يعلمهم ويدربهم على ممارسة الخط في أوضاع حقيقية ، ككتابة القصص والتقارير، والخطابات وماشابه ذلك وفي هذا السياق يستطيع المدرس ــ حقيقة ــ أن يلاحظ كتابات التلاميذ ، وأن يضع يده على المشاكل التي يعانون منها في كتاباتهم في أوضاع يواجهونها يومياً في حياتهم .

ومع ذلك ، فإننا يجب أن نلاحظ أن التأكيد على جمال الخط ووضوحه أثناء درس التعبير التحريري لا يعد دافعاً مفيدًا للتعبير الجيد. فالمدرسون ذووا الخبرة أكدوا أنه من النادر أن تجد خطا جميلا يسير جنبا إلى جنب مع عقل مبدع في التعبير. تقول مدرسة أمريكية : إن الكتاب المجيدين من التلاميذ هم نساخ ممتازون . لكن العقول الفنية المبدعة فى التعبير غالبا ماتفشل في استخدام القلم . وهذا يعنى أن التلاميذ عندما يركزون على جمال الخط ، فإنهم يكونون أقل قدرة على التركيز على المعاني والتعابير(١٩) .

طريقة التدريس:

أتفق مع الرأى الذى يقول بضرورة وجود وقت محدد للتعليم والتدريب على الخط ، فتعليم الوضوح فى الخط لا يأتي وحده ، ولكن تعليمه يحتاج إلى أن تخصص له أنشطة وفقرات ، وأن يعد له المعلم القادر على تدريسه ، وأن تعد الوسائل المعينة على تدريسه ، وأن يكون المعلم مدرباً على أسلوب أو أكثر لتدريسيه (٢٠) .

تحضير درس الخط:

يكون تحضير درس الخط فى دفتر التحضير على النحو التالي :

---

(19) Sylvia Ashton-Warner, Teacher New York Bantam, 1964, p. 176.

(٢٠) محمود رشدي خاطر وآخرون ، مرجع سابق ص ٢٧٤ــ٢٧٥ .

أولا: الأهداف:

١ــ أن يفهم التلاميذ معنى النموذج المكتوب.

٢ــ أن يعرفوا كيف يكتبون حرف « الكاف » ــمثلاــ فى بداية الكلمة وفى وسطها وفى طرفها.

٣ــ أن يمارسوا كتابة هذا الحرف بخطي النسخ والرقعة بطريقة سليمة.

ثانيا: المحتوى:

١ــ فهم معنى النموذجين التاليين:

أــ « كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته ».

بــ « غفرانك ربنا واليك المصير ».

٢ــ التدريب على كتابة حرف « الكاف » في البداية وفي الوسط، وفي النهاية بخطي الرقعة والنسخ.

ثالثا: طريقة السير في الدرس

١ــ التمهيد للدرس بإلقاء بعض الأسئلة المتصلة بأهدافه.

٢ــ قراءة النموذج (النماذج) قراءة جهرية ومناقشة أفكاره.

٣ــ كتابة المدرس للنموذج على السبورة لتسهيل محاكاة التلاميذ للنموذج المكتوب.

٤ــ يحاكي التلاميذ النموذج المكتوب في كراسة الخط، بعد تدريبهم على بعض الصعوبات على السبورة وفي أوراق خارجية.

رابعا: التقويم

١ــ يمر المدرس بين الصفوف ليرشد كل تلميذ إلي مواطن الخطأ عنده فى محاكاة النموذج.

٢ــ يعالج الأخطاء الشائعة التي رآها عند معظم التلاميذ على السبورة.

٣ــ يراجع الصورة الأخيرة لمحاكاة التلاميذ للنموذج المكتوب في الدفتر ويضع لكل منهم تقديرا مناسبا.

أما طريقة السير في درس الخط فتكون على النحو التالي:

١ــ **التمهيد:** يطالب المدرس تلاميذه باخراج الكراسات وأدوات الكتابة. وفي أثناء ذلك يكون قد كتب على السبورة التاريخين الهجري والميلادي بخط واضح، ثم يكتب عنوان الدرس. و يقسم السبورة إلى قسمين: قسم للنموذج، وقسم للشرح الفني.

٢ــ **مناقشة النموذج:** يقرأ المدرس النموذج أو يكلف بعض التلاميذ بقراءته واحد بعد الآخر إلى أن تثبت القراءة السليمة، ثم يناقش المدرس مع التلاميذ ماورد في هذا النموذج من معان وقيم الى أن يفهم جيدا.

٣ــ **الشرح الفني:** يكتب المدرس النموذج فى القسم الخاص به على السبورة، و يطلب من التلاميذ أن يلاحظوا حركة يده أثناء الكتابة، فإن هذا مهمـًا للمحاكاة. وبعد أن ينتهي من هذا يبدأ في تناول كلمات النموذج كلمة كلمة، و يكتبها بألوان مختلفة أجزائها، وضبط حروفها، وتحديد اتجاهها، وتيسير المحاكاة على التلاميذ، ويمكن في هذه الحالة عرض نماذج مجسمه للكلمات، والاستعانة بالوسائل الأخرى. ولا بأس من جعل بعض التلاميذ يحاكون كتابة الكلمة على السبورة، وتصحيحها لهم وهكذا.

٤ــ **المحاكاة:** بعد المحاكاة بكتابة الكلمات أو الجمل القصيرة على السبورة تحت الاشراف المباشر للمدرس، تبدأ المحاكاة على الورق. ويحسن أن تبدأ هذه المحاكاة في أوراق أو كراسات أخرى غير كراسات النموذج. ثم بعد ذلك تكون الكتابة النهائية في كراسات النموذج بعد أن يكون التلميذ قد سيطر على المهارات التي تتطلبها كتابة الكلمات والجمل الموجودة بالنموذج. وهنا فقط يكون التلميذ قد وصل الى درجة تمكنه من الدقة والوضوح في محاكاة النموذج المطبوع.

التقويم: والتقويم يسير هنا في ثلاث خطوات: الخطوة الأولي هى التعليم الفردى: يمر المدرس، بعد ذلك، بين التلاميذ، و يرشد كلا منهم الى

مواطن الخطأ، و يوضح له وجه الصواب وقد يكتفي المدرس هنا بمعالجة أبرز هذه الأخطاء.

والخطوة الثانية: هي الارشاد العام، وذلك بأن يعالج المدرس، على السبورة، الأخطاء العامة التي وقع فيها معظم التلاميذ، والتي لاحظها هو أثناء قيامه بالتعليم والتوجيه الفردي. وهنا لابد وأن يكرر كل تلميذ كتابة الكلمات التي في كثر خطؤه فيها عدة مرات حسب توجيهات المدرس[٢١].

(٢١) انظر فتحي يونس واخرون، مرجع سابق، ص ص ٢٤٤—٢٤٥.

الفصل التاسع

تدريس النحو العربي

النحو أو علم صناعة الإعراب .
مشكلة تدريس النحو .
الجهود التي بذلت بغرض تيسيره .
أهداف تدريس النحو ومحتواه .

طرائق تدريس النحو :
١ - الطريقة القياسية
٢ - الطريقة الإستنباطية
إطار جديد لدراسة النحو : منهج وطريقة .

النحو العربي

علم صناعة الاعراب:

لا مراء أن الغاية من تدريس النحو في مراحل التعليم العام، هى إقامة اللسان، وتجنب اللحن فى الكلام، فإن قرأ المتعلم أو تحدث أو كتب، لم يرفع منخفضاً، ولم يكسر منتصباً.

وإذا كان ذلك كذلك، فما الذي يضر التلميذ في مراحل التعليم قبل الجامعي ــ مثلاً ــ إذا رفع المرفوع أن يحسبه مبتدأ وهو فاعل، أو إذا نصب المنصوب أن يحسبه تمييزا وهو حال، مادام قد صحح المقال، وحقق الغاية؟

إن الغرض من تدريس النحو هو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة، لاحفظ القواعد المجردة، فالعربي الأول الذي أخذت اللغة عنه لم يكن يدري ما الحال وما التميز، ولم يعرف الفرق بين المبتدأ والفاعل، فكل هذه أسماء سماها مشايخ النحو عندما وضعوا قواعد اللغة لحفظها من اللحن.

لكن علماء النحو تأثروا بالأساليب الفلسفية والمنطقية، فبالغوا في مسائل الذكر والحذف، والتقديم والتأخير، والتقدير والتأويل، وفي استخدام العوامل، والعلل الثواني والثوالث، وهكذا جاءت تركتنا النحوية محملة بعبء ثقيل من الأفكار الغريبة عن الدراسة اللغوية الخالصة، ومنتفخة بدقائق الفروع والمجادلات، والأقيسة والتعليلات. وخرجت دراسة النحو عن

الغرض الذي وضع من أجله، وهو خدمة اللغة العربية في مستوياتها المختلفة، قولا، وقراءة، وكتابة(١).

ومن دلائل مايحكي عن التصدع الذي حدث بين اللغة العربية الفصيحة والناطقين بها من جانب، وبين النحو وروح الفلسفة والمنطق والمجادلات الذهنية الحادة التي لاتفيد شيئا والتي سيطرت على دراسته من جانب آخر، هذا الموقف الطريف الذي يرويه أبوحيان التوحيدي فيقول: وقف أعرابي على مجلس الأخفش، فسمع كلام أهله في النحو ومايدخل معه، فحار وعجب، وأطرق ووسوس، فقال له الأخفش: ماتسمع ياأخا العرب؟! قال: أراكم تتكلمون بكلامنا في كلامنا بما ليس من كلامنا!

وهكذا حدث الفراق بين النحو واللغة، فدارت معظم الدراسات النحوية حول نفسها، تستقي مادتها من الذهن ـ كما يقول الدكتور محمد عيد ـ لامن اللغة، ومن الفلسفة العقلية لامن الواقع، ومن الشواهد المتجمدة لامن بحوث ميدانية قوامها الاستقراء والمتابعة، ومن المصادرات التي تعتمد على القياس والأفتراضات لإخضاع الأمثلة طوعا أوكرها للقواعد، لامن ملاحظة الناطقين باللغة واستعمالهم لها، ومتابعة ذلك بالدراسة المتطورة(٢).

ولقد وصل الأمر إلى أنهم قد أخضعوا النص القرآني ـ وهو أبلغ النصوص العربية على الإطلاق ـ للقواعد النحوية، فأولوا فيه وقدروا، ليساير القواعد التي وضعوها. وكان الأولى أن يخضعوا قواعدهم لهذا النص المعياري البليغ. وهكذا أصبحت القواعد النحوية التي يجب أن توضع في الأصل وفق مانطقت به العرب، أن صارت حجة عليهم، وهم أصحاب اللغة. فمثلا، قاعدة أن كلمة «إذا» لاتدخل على الإسم، وأنها لاتدخل إلا على فعل. فإذا قرأنا قوله تعالى: «إذا السماء انشقت» وقوله: «إذا السماء انفطرت» وقول لبيد «إذا القوم قالوا من فتي خلت أنني».. وهكذا قلنا في الإعراب: إن «السماء» فاعل لفعل محذوف، يفسره

(١) محمد عيد: في اللغة ودراستها، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٤م، ص ١٩٩ ـ ٢٠٠.
(٢) المرجع السابق، ص ٢٠١.

المذكور، وتقديره (إذا انشقت السماء انشقت) (وإذا انفطرت السماء انفطرت) وهكذا.

ويعلق الشيخ علي الطنطاوى على هذا قائلا: ما هذا الهذيان؟! هل سمعتم عربيا عاقلا يقول هذا الكلام؟ ولماذا لانعلم التلاميذ أن السماء، في قوله تعالي: «إذا السماء انشقت» مبدأ «مثل كل اسم مرفوع يبدأ به الكلام؟

وكمثال آخر على المبالغة في التقدير في الكلام العربي ليأتي مطابقا للقاعدة، أن «إن» حسب القواعد لاتدخل إلا على الأفعال فإن جاء بعدها اسم، قدر لها فعل يفسره المذكور. ومن طريف مايروى أن الدكتور طه حسين كان يجادل أحد علماء النحو في إعراب قوله تعالى: **«وإن أحد من المشركين استجارك فأجره، حتى يسمع كلام الله»**، فقال الرجل: إنَّ «إنْ» ناصبة لفعل محذوف تقديره: وإن استجارك أحد من المشركين استجارك.. فقال طه حسين: أتزيد في كلام الله يارجل؟!

ويعجب الشيخ علي الطنطاوى من النحويين قائلا: لماذا لايعلمون التلاميذ أنها إذا جاءت قبل الفعل المضارع فاء السببية، أو واو المعيه، أولام الجحود نصبته بعد أن كان مرفوعا، ولماذا يكون العامل على نصبه (أن) مستترة وجوبا، لم تظهر أبدا، ولم يرها أحد أبدا؟ هل في الألفاظ جن يرون الناس، ولايراهم الناس؟ ومانفع هذه القاعدة التي لاأصل لها واذا كان كل المقصود أن ننطق بالفعل المضارع منصوبا إن سبقته هذه الأدوات، سواء كانت هي بذاتها الناصبة أو كان الناصب (أن) هذه التي لم يبصرها أحد؟ ماالفرق؟ ولماذا نتعب أنفسنا بالاشتغال بهذا العبث؟ هل هو (تحقيق) في (قضية نصب) أمام محكمة الجنايات؟ وعلينا أن نعين المجرم الذي نصب لئلا تقيد الجريمة (ضد مجهول)(٣)؟!

ويفسر لنا الدكتور تمام حسان الموقف من النحاة قائلا: إن النحاة

(٣) علي الطنطاوى: آفة اللغة هذا النحو، جريدة الشرق الأوسط، عدد ٣٤٢٥، في ١٤/٤/١٩٨٨.

حين قعدوا القواعد لم يأخذوا لهجة واحدة هي أفصح اللهجات و يدرسوها في مرحلة زمنية واحدة من مراحل تطورها ، بل بدلا من ذلك درسوا لهجات عربية متعددة ليستخرجوا منها نظاما نحويا موحدا ، ولقد درسوا هذه اللهجات المتعددة على فترة زمنية طويلة تجاوزت الخمسة قرون ، ولم يفطنوا إلى ضرورة الفصل بين مرحلة ومرحلة أخرى من تطور اللغة ، كما فعل أصحاب تاريخ الأدب بتطور التعبير اللغوي الجميل(٤). وبذلك خلقوا مشاكل كثيرة أيسرها اختلاف الأقوال في المسألة الواحدة ، وافتعال الحذف والتقدير ، والتقديم والتأخير ، وحمل الأساليب اللغوية على غير ظاهرها .

والنتيجة أن النحو بالشكل الذي يؤلف عليه وبالطريقة التي يدرس بها الآن قد أصبح علماً عقيماً ، يدرسه الرجل و يشتغل به سنين طوالاً ، ثم لا يخرج منه إلى شيء من إقامة اللسان ، والفهم عن العرب . وإني لأعرف من شيوخنا من قرؤوه وأقرؤوه دهرًا ، ووقفوا على مذاهبه وعلى أقواله وعرفوا غوامضه وخفاياه ، وأولوا فيه وعللوا ، وناظروا فيه وجادلوا ، وذهبوا في التأويل والتعليل كل مذهب ، ثم لا يكاد أحدهم يقيم لسانه في صفحة يقرؤها ، أو خطبة يلقيها ، أو قصيدة يرويها .

ولم يتقصر هذا العجز على طائفة من الشيوخ المعاصرين ، ومن قبلهم من العلماء المتأخرين ، بل لقد وقع فيه ناس من جلة النحويين وأئمتهم منذ العهد الأول . فقد روى السيوطي في (بغيه الوعاة) أن رجلا قال لابن خالوية : أريد أن تعلمني من النحو ما أقيم به لساني ، فقال له ابن خالوية : أنا منذ خمسين سنة أتعلم النحو ، ما تعلمت ما أقيم به لساني فأي فائدة من النحو إذا كانت قراءته خمسين سنة لا تعلم صاحبها كيف يقيم لسانه ؟! ولاشك أن هذا من باب المبالغات الطريفة .

ويروي الزجاجي عن سيبويه ــ وهو من جهابذة النحو والمهرة في صناعة العربية ــ أنه كان يملي على حماد بن سلمة قول رسول الله صلى الله عليه وسلم : «ليس من أصحابي أحد إلا لو شئت أخذت عليه ، ليس أبا

(٤) تمام حسان : اللغة العربية معناها ومبناها ، الدار البيضاء ، دار الثقافة ، بدون تاريخ ، ص١٣ .

الدرداء» فقال سيبويه «ليس أبو الدرداء» فصاح به حماد: لحنت ياسيبويه، ليس هذا حيث ذهبت، وإنما هو استثناء، فقال سيبويه: لاجرم، والله لأطلبن علما لاتلحنني معه، فمضى ولزم مجلس الأخفش، مع يعقوب الحضرمي والخليل، وسائر النحويين.

ولقد ألقى هذا كله بظلال غريبة على استخدام اللغة العربية بين الجماهير العربية خاصة هذه الأيام، فغالبية الجماهير التي نطلق عليها طبقة (العوام) تحس إحساسا غامضا أن أستخدام الفصحى في مخاطبتهم أمر غير مألوف لهم، بل هو سخرية منهم، وغالبا مانسمعهم يعلقون بقولهم: «فلان يتكلم بالنحوي ـ بفتح الحاء»! ، وليست الغرابة هنا في روح التحدي والسخرية والرفض، لكن الغريب حقا هو هذا الارتباط في إحساس العامة بين استخدام النحو في التحدث وبين موقف السخرية والرفض!

أما أثر هذا علي الناشئة فهو واضح صريح. فالصيحات تنطلق في العالم العربي على اتساعه تشكو كثرة الأخطاء النحوية، التي يرتكبها الناشئة في كلامهم وقراءاتهم وكتاباتهم ولاتقتصر الشكوى على ضعف الناشئة فحسب، بل جاوزتهم إلى خريجي المدارس الثانوية والجامعات الذين يعملون في سائر قطاعات الحياة.

فهذه بنت الشاطئ تقول: «الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي أن التلميذ كلما سار خطوة في تعلم اللغة ازداد جهلاً بها ونفورًا منها، وصدودا عنها. وقد يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط فيتخرج من الجامعة وهو لايستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه»(٥).

مشكلة تعليم قواعد النحو

إن جوهر المشكلة ليس في اللغة ذاتها، وإنما هو في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة، وإجراءات تلقينية، وقوالب صماء نتجرعها تجرعا عقيما، بدلا من تعلمها لسان أمة، ولغة حياة.

---

(٥) عائشة عبد الرحمن: لغتنا والحياة، القاهرة، دار المعارف بمصر، ١٩٧١م، ص١٩٦.

إن النحو العربي من حيث محتواه وطرائق تدريسه ـ كما يعلم عندنا ـ ليس علما لتربية الملكة اللسانية العربية، وإنما هو علم تعليم وتعلم صناعة القواعد النحوية. وقد أدى هذا، مع مرور الزمن، إلى النفور من دراسته، وإلى ضعف الناشئة في اللغة بصفة عامة.

ولعل أهم مايتبادر إلى الذهن من أسئلة هنا مايلي:

١ ـ هل توجد طريقة أخرى لتربية الملكة اللسانية العربية، وما هي؟

٢ ـ وكيف يمكن تطبيقها؟

٣ ـ وما مدى فاعليتها في تقويم اللسان والقلم؟

إن المهمة الرئيسية لهذا الفصل من الكتاب هي الإجابة عن هذه الأسئلة.

الجهود التى بذلت لحل المشكلة:

تنقسم الدراسات التي تدور حول دراسة النحو مادة وطريقة إلى قسمين: القسم الأول هو قسم الدراسات القديمة ومحاولات التيسير التي قام بها المشتغلون في الميدان من وحي خبراتهم وملاحظاتهم الطويلة للواقع. والقسم الثاني هو قسم الدراسات الميدانية والتجريبية التي قام بها الدارسون الذين ينشدون الحصول على الدرجات العلمية والترقي إلى درجات أعلى. وسوف نعرض لأهم هذه الجهود على الترتيب:

الدراسات القديمة:

لقد أحس النحاة قديما بالعبء الفادح الذي حملوا أنفسهم عليه وأرادوا أن يحملوا الناس عليه أيضا، فاصطدموا بالنفور والإعراض عن بضاعتهم المختلطة المضطربة، وتنبهوا إلى ضرورة التيسير على المتعلمين من الناس العاديين والصغار الناشئين، تماما كما هو الحال هذه الأيام.

وكان من نتيجة ذلك أن ألفت قديما مختصرات كثيرة في النحو بدأت بالكسائي الذي ألف كتابا للمبتدئين أسماه «المختصر الصغير» وقد نقل

هذا الكتاب إلى الأندلس في القرن الثاني الهجري، واكتفى به الاندلسيون مايقرب من قرنين. ثم توالت المختصرات، كمختصر الزجاج، وأبو حيان الأندلسي، وأبو علي الفارسي وغيرهم.

ولقد أحس غير المشتغلين بالنحو من الاقدمين بفداحة الأمر. فألف خلف بن حيان الأحمر البصري رسالة أسماها «مقدمة في النحو» ظن أن من قرأها وحفظها علم أصول النحو كله، ممن يصلح لسانه في كتاب يكتبه، أو شعر ينشده، أو رسالة إن ألفها. ورأى الجاحظ أن تدريس موضوعات النحو على النحو الذي هي عليه إنما هو مضيعة للوقت ومشغلة للصبي عما هو أولى به، وأنه يجب أن يكتفى بتدريس مايعينه على السلامة من فاحش اللحن في كتاب إن كتبه وشعر إن أنشده وشيء إن وصفه. وثار ابن مضاء القرطبي ثورة عنيفة ضد النحاة بعد أن كثرت افتراضاتهم. ودعا إلى إبطال فكرة التقدير التي تؤدي إلى عدم التمسك بحرفية القرآن. ولقد انضم إلى هذه الدعوة حديثا إبراهيم مصطفي، وأمين الخولي، وشوقي ضيف وغيرهم.

وفي أوائل القرن العشرين ألف حفني ناصف كتبا للمدارس الابتدائية والثانوية سار فيها على نفس الروح التي اتبعها ابن هشام في القرن السابع. ثم جاء على الجارم بكتابه الشهير «النحو الواضح» مغيرا في الطريقة، ومستخدما للنصوص الأدبية بروح الأديب الشاعر. وظل الأمر على ذلك حتي جاء إبراهيم مصطفى وكتابه المشهور «إحياء النحو» عام ١٩٣٧م(٦)، وطبقت طريقته، وهى طريقة «المسند والمسند إليه». في المدارس حتي نهاية الخمسينات.

واستمرت الجهود فى المادة والطريقة، فقامت لجنة تيسير قواعد اللغة العربية التي ألفت عام١٩٣٨م. وانطلقت أشد الصيحات وأقواها من مؤتمر مفتشي اللغة العربية للمرحلة الإعدادية عام ١٩٥٧م. ثم توالى عقد المؤتمرات. لنفس الغرض فى دار العلوم عام ١٩٦١م وفي وزارة التربية في

(٦) ابراهيم مصطفى: إحياء النحو، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٣٧م، ص ٦١.

أعوام ١٩٦٤م، ١٩٦٨م، ١٩٧٥م، وفي الرياض بالمملكة العربية السعودية عام ١٩٨٥م.

وبالرغم من التطبيق الجزئي لبعض ما جاء نتيجة للمحاولات السابقة فى المادة والطريقة، فإن الصيحات مازالت مستمرة، بل وتشتد يوما بعد يوم من ضعف الطلاب في اللغة العربية عامة، ونفورهم من دراسة النحو بصفة خاصة.

الدرسات الميدنية:

أما دراسات القسم الثاني، وهي الدراسات الميدانية، فإنه يمكن تصنيفها في الأتجاهات الأربعة التالية:

الأتجاه الأول:

وهو الاتجاه الخاص بحصر المباحث النحوية الشائعة على ألسنة الطلاب، والأخطاء الشائعة لديهم، وقياس مستوى التحصيل. وقد تجلي هذا الأتجاه واضحا فى تسع دراسات هي مايلي:

١ــ دراسة قام بها محمود أحمد السيد للحصول على درجة الدكتوراه عام ١٩٧٢م، وكان موضوعها «أسس اختيار موضوعات القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية». وكان الهدف من هذه الدارسة هو بناء منهج القواعد النحوية في المرحلة الإعدادية بناء على أسس موضوعية، غير معتمدة على التقدير الشخصي أوالآراء الذاتية.

٢ــ وفي دراسة قام بها محمد رمضان فارس عام ١٩٧٥ــ١٩٧٦، للحصول على الماجستير بعنوان «التعرف إلى الأخطاء الشائعة في قواعد اللغة العربية لدى الطلبة في نهاية المرحلة الإعدادية فى الأردن»، كان الهدف هو التعرف إلى الأخطاء الشائعة فى قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي فى الضفة الشرقية من الأردن، في المدارس الحكومية، والخاصة، والمدارس التابعة لوكالة الغوث.

٣ــ وفى نفس الوقت تقريبا قام سمير استيتية في الأردن بدراسة بعنوان

« التعرف إلى الأخطاء الشائعة في قواعد اللغة العربية لدى الطلبة في نهاية المرحلة الثانوية » ، وقد هدفت هذه الدراسة ــ مثلها مثل الدراسة السابقة ــ إلى التعرف على الأخطاء الشائعة لدى الطلبة ، ولكن في نهاية المرحلة الثانوية بصفوفها الثلاثة بالأردن .

٤ ــ وفي عام ١٩٧٨م قام هشام عامر عليان بدراسة للحصول على الماجستير بعنوان « مستوى التحصيل في النحو عند طلبة تخصص اللغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات في الأردن » . وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التحصيل في النحو لدى طلاب وطالبات هذه المعاهد والعلاقة بينه وبين مستوى التحصيل العام للطلاب في امتحان شهادة الدراسة الثانوية .

٥ ــ وفي عام ١٩٨١م ، قام فتحي شعيشع في مصر بدراسة للحصول على الماجستير بعنوان « الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمعاهد الأزهرية » ، وقد هدفت هذه الدراسة إلى حصر الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمعاهد الأزهرية ، والأسباب التي تكمن وراءها ، ومدى اختلاف هذه الأخطاء باختلاف الجنس والصف الدراسي ، ومدى مساهمة موضوعات النحو المقررة في علاج هذه الأخطاء .

٦ ــ وفي عام ١٩٨٤م قام علي أحمد مدكور بدراسة استطلاعية فى الرياض بالمملكة العربية السعودية بعنوان : « قواعد النحو المقررة بين الواقع وما يجب أن يكون » ، وقد كان الهدف من هذه الدراسة ــ بالدرجة الأولى ــ هو لفت الأنتباه وتوجيه الأذهان إلى أن الأساس الذي يوضع عليه منهج النحو هو أساس ذاتي قاصر، يعوزه الدليل العلمي والتثبيت الموضوعي . وقد حاول الباحث أن يرى إلى أي مدى تتفق في المملكة العربية السعودية مع الموضوعات التي تشيع في كتابات موضوعات النحو المقررة على طلاب الصف الأول المتوسط التلاميذ في هذا الصف ، كما حاول تحديد الأسس التي يجب أخذها في الأعتبار عند بناء منهج النحو.

٧ــ وقام محمود أحمد السيد بدارسة عام ١٩٨٣م ، بعنوان «تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي». وكان الهدف من هذه الدراسة حصر الأخطاء النحوية الشائعة في أساليب الناشئة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي في التعبيرين الشفوي والكتابي ، والعمل على تحليل القوالب اللغوية الواردة في أساليب الكتاب المعاصرين والقدماء بحثا عن المباحث النحوية الوظيفية المستعملة فيها ، كل هذا من أجل بناء منهج لدراسة القواعد النحوية على أسس موضوعية ووظيفية .

٨ــ وفي دمشق ، قامت نظيرة جعفري مصري ، عام ١٩٨٠ــ١٩٨١م بدراسة للحصول على الماجستير بعنوان «دراسة تحليلية لنتائج تحصيل الطلاب بعد دراسة النحو مدة ثمان سنوات في المدارس الرسمية العامة لمدينة دمشق» ، وكان الهدف من هذه الدراسة الوقوف على نتائج تحصيل الطلاب بعد دراسة النحو على مدى ثمان سنوات في صفوف المراحل الثلاث ، ومحاولة الكشف عن العوامل المؤثرة في هذه النتائج .

٩ــ وفي الرياض قام علي أحمد مدكور ومحمد موسي عقيلان عام ١٩٨٧م ، بدراسة بعنوان : «المباحث النحوية التي يشيع استعمالها ويشيع الخطأ فيها لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة المتوسطة» . ويهدف هذا البحث إلى بيان الموضوعات النحوية ، وكذلك الأخطاء النحوية التى تشيع في كتابات التلاميذ مع بيان الفروق بين هذه الموضوعات والموضوعات المقررة عليهم بالفعل ، ومن ثم ، بيان القواعد التي يجب أن تراعي في بناء منهج قواعد اللغة .

الأتجاه الثاني:

ويتمركز هذا الأتجاه حول طرائق تدريس النحو: تحسينها وتطويرها . ويتمثل هذا الاتجاه في ثلاث دراسات هي على النحو التالي :

١ــ في مصر قام محمود أحمد السيد بدراسة للماجستير عام ١٩٦٩م ،

بعنوان: «دراسة مقارنة بين طرائق تدريس قواعد اللغة العربية». وقد قامت هذه الدراسة على أساس أن ضعف التلاميذ في النحو يعود بالدرجة الأولى إلى طرائق التدريس المتبعة وهي الطريقة القياسية، والطريقة الاستنباطية، والطريقة المعدلة.

٢ـ وفي دمشق، قامت حورية الخياط عام ١٩٧٩م بدراسة للماجستير بعنوان: «فعالية التعليم المبرمج في تدريس النحو في المرحلة الأعدادية». وكان الهدف من الدراسة هو بيان مدى فعالية التعليم المبرمج في تدريس النحو في المرحلة الإعدادية مقارنة بالطريقة التقليدية.

٣ـ وفي مصر، قام شعبان عبد القادر أبو غزالة عام ١٩٨٣م، بدراسة للماجستير بعنوان: «أثر تدريس وحدة تعليمية في مادة القواعد النحوية علي تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي بالمعاهد الأزهرية». والهدف من هذا البحث هو تدريس مجموعة من موضوعات النحو بطريقة متكاملة من خلال وحدة من النصوص المختارة لذلك.

الاتجاه الثالث:

ويتمركز هذا الأتجاه حول قضية إعادة بناء منهج النحو على أسس ومعايير وظيفية وموضوعية. وقد دعت بعض الدراسات السابقة إلي تبني هذا الأتجاه، من أهمها دراسة محمود أحمد السيد، ودراسة علي أحمد مدكور اللتان سبق عرضهما ضمن دراسات الاتجاه الأول. أما الدراسات التي تمركزت حول هذا المفهوم غالبا فهما دراستان:

١ـ دراسة محمد صلاح الدين علي مجاور عام ١٩٥٦م فى مصر، وهي من أولى الدراسات، إن لم تكن أولها على الإطلاق في هذا المجال. وعنوان هذه الدراسة: «أدوات الربط في اللغة العربية ومدى قدرة تلاميذ المرحلة الإعدادية على استعمالها». وتهدف الدراسة هذه إلى الوقوف على مدى قدرة تلاميذ المرحلة الأعدادية على استعمال تلك الأدوات. ثم إلى وضع منهج لهذه الأدوات يتمشى مع استعدادات التلاميذ، كما تهدف إلى معرفة أثر هذا المنهج في التقريب بين فروع

اللغة، وإلى معرفة أثر تدريس هذه الأدوات بحسب وظيفتها في المعني.

٢ـ دراسة حورية الخياط في مصر عام ١٩٨٢م للدكتوراه بعنوان: «إعادة بناء مفاهيم النحو في المرحلة الأعدادية». وكان أهم أهداف هذه الدراسة هو الإجابة عن السؤال التالي: كيف يمكن إعادة بناء مادة النحو فى المرحلة الاعدادية بالجمهورية العربية السورية بناء يؤدي إلى تحقيق الأهداف المبتغاه من تدريس هذه المادة؟

الاتجاه الرابع:

وهو الاتجاه الخاص بتحديد مشكلات تدريس اللغة العربية عامة، والنحو خاصة. وقد تجلي هذا الاتجاه فى دراستين:

١ـ دراسة صالح جواد الطعمة فى العراق عام ١٩٧١م وهي بعنوان: «مشكلات تدريس اللغة العربية فى مرحلة الدراسة الثانوية»، وكان من أهم أهداف هذه الدراسة، الكشف عن صعوبات دراسة وتدريس النحو في المرحلة الثانوية من حيث المنهج والموضوعات المقررة الخاصة.

٢ـ دراسة إدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام ١٩٧٤م، حول تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام بالبلاد العربية. وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تعليم اللغة العربية بالبلاد العربية، والمشكلات التي تواجهها، واستطلاع الرأي حول وسائل معالجة هذه المشكلات.

أهداف البحث:

من العرض السابق للدراسات السابقة قديمها وحديثها يتبين الجهود الكبيرة التي بذلت لتطوير منهج النحو مادة وطريقة. لكنها كلها، لم تحل دون تمركز دراسة وتدريس النحو حول علم صناعة القواعد العربية، ولم تبتكر الطرائق والأساليب الإيجابية التي تجعل دراسة القواعد العربية وسيلة فعالة في تنمية الملكة اللسانية، التي هي الهدف النهائي لتعليم وتعلم

العربية. لذلك فسيقترح المؤلف في نهاية هذا الفصل إطارا جديدا لتصميم منهج النحو في مراحل التعليم العام، وطريقة جديدة لتدريسه.

أهداف تعليم النحو في المرحلة الابتدائية:

إن الطفل في المرحلة الابتدائية في حاجة إلي كسب المهارات اللغوية الأساسية في القراءة والكتابة. فإذا أحسن اختيار ما يدرسه من قصص وأناشيد ومسرحيات، وموضوعات قرائية، فإنه يزوده بقدر صالح من النماذج الصحيحة للاستعمالات اللغوية السليمة. خلال هذه المرحلة يجب أن يعطي الطفل الأمن والحرية التي تساعده على التعبير عن نفسه بلغته العربية البسيطة، من غير أن تفرض عليه قيود تحد من انطلاقه، مع إمداده من وقت لآخر، وبقدر الحاجة إلى شيء من الاستعمالات اللغوية الصحيحة.

ويجب أن تكون معالجة موضوعات النحو في هذه المرحلة في أساليب التعبير، والتدريبات المتكررة التي تعطي للتلاميذ دون التعرض لمصطلحات النحو وقواعده التقليدية، وأن تقوم على التدريب الفني المنظم، المرتكز على أساس من الاستماع والمحاكاة والتكرار، حتي تتكون العادات اللغوية الصحيحة عند التلاميذ.

وهكذا نستطيع أن نصوغ أهداف التعبير في هذه المرحلة على النحو التالي:

١ــ أن يتعرف الطفل على نسق الجملة العربية، ونظام تكوينها، وأن يستطيع استعمال الألفاظ والتراكيب استعمالا سليما في حدود قدراته.

٢ــ أن يكتسب العادات اللغوية السليمة عن طريق الاستماع، والمحاكاة وكثرة الاستعمال.

٣ــ تنمية قدرات التلاميذ على التعبير السليم، وعلى تمييز الخطأ من الصواب، وذلك عن طريق تكوين العادات اللغوية السليمة.

٤ــ تزويدهم بطائفة من المعاني والتراكيب الصحيحة مما ينمي حصيلتهم اللغوية.

٥ــ تدريبهم على استخدام الخصائص الفنية السهلة للجملة العربية ومكوناتها .

أهداف تدريس النحو في المرحلتين المتوسطة والثانوية:

والغرض من تدريس قواعد النحو في المرحلتين المتوسطة والثانوية لا يختلف في النوع عنه في المرحلة السابقة ، إنما الاختلاف في الدرجة فقط . ومن هنا يمكن أن نضيف إلى ما سبق من الأهداف ما يأتي :

١ــ تعميق الدراسة اللغوية عن طريق إنماء الدراسة النحوية للتلاميذ ، إذ يحملهم ذلك على التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين الفقرات ، والتراكيب والجمل ، والألفاظ .

٢ــ تعميق ثروتهم اللغوية ، عن طريق ما يدرسونه من نصوص وشواهد أدبية ، تنمي أذواقهم ، وتقدرهم على التعبير السليم كلاما وكتابة .

٣ــ زيادة قدرة التلاميذ على تنظيم معلوماتهم ، وزيادة قدرتهم أيضا على نقد الأساليب التي يستمعون إليها أو يقرؤونها .

٤ــ تعويد التلاميذ دقة الملاحظة والموازنة والحكم ، وترقية ذوقهم الأدبي ، فدراسة النحو تقوم على تحليل الألفاظ والجمل والأساليب ، وإدراك العلاقات بين المعاني والتراكيب .

المحتوى الذي يجب تعليمه وتعلمه

إن السؤال الذي يفرض نفسه هنا هو: كيف تتحقق الأهداف السابقة ؟ لقد سبق أن قلنا إن تعليم النحو ليس غاية في ذاته ، وإنما هو إحدى وسائل تقويم اللسان والقلم ، فهناك وسائل أخرى كالبيئة اللغوية الصالحة ، وكثرة المران على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة .

إذن ، فما الموضوعات التي ينبغي اختيارها وتدريسها في كل مرحلة من مراحل التعليم ؟ «النحو للكلام كالملح للطعام» . عبارة لا يدرى من قائلها ، تتردد بين المشتغلين بهذا العلم . وتعني العبارة أن النحو ليس هو الكلام نفسه ، لكنه ضروري لاصلاحه وتقبله تماما كما أن الملح ليس هو الطعام نفسه ، لكنه ضروري لاستكمال إجادة طهيه وتذوقه وإساغته . لكن الملح إذا

زاد عن القدر المطلوب مجته الطبيعة البشرية في ذاته، وعافت الطعام الذي خالطه أيضا، والنحو أيضا ــ مع افتراض قبول العبارة السابقة ــ إذا استخدم في اللغة بقدر حاجتها منه وفائدته لها كان مقبولا مساغا، أما إذا جاوز الحاجة والفائدة إلى الإكثار والتزيد دون حاجة، فإنه حينئذ يكون عبئا في ذاته، حيث يصعب فهمه واستيعابه، وربما أدى الأمر إلى ذود الناس عن الإقبال على تعلم اللغة نفسها، بل والنفرة منها (٧)..

وهذه هى النتيجة التي وصلنا إليها ــ للأسف ــ بسبب النحو، فالتلاميذ والطلاب في مراحل التعليم المختلفة مطالبون بحفظ قواعد النحو المختلفة بترتيبها التقليدي في كتب النحو، بصرف النظر عن حاجتهم إليها في كلامهم وكتاباتهم. «إذا نظرنا إلى الأبحاث التي أجريت في تعليم القواعد في اللغة الانجليزية نجد أنها نشأت منذ أخذ العلماء يشكون في نظرية انتقال أثر التدريب، فلما انهارت هذه النظرية أخذ الباحثون يولون وجوههم شطر النظرية الوظيفية. فلنعلم التلاميذ القواعد التي يحتاجون إليها في الكلام والكتابة. ولقد فسرت هذه الحاجة في أول الأمر بما يقع فيه التلاميذ من أخطاء، ثم كونوا منها منهج النحو(٨) لكن هذا الأساس في وضع المنهج مالبس أن تغير، وأخذ الباحثون يتجهون إلى تحليل إنتاج التلاميذ لمعرفة الموضوعات التي يكثر شيوعها في أساليبهم ومع ذلك يكثر الخطأ فيها. فمن هذه وتلك يتكون منهج دراسة النحو وهذا هو الأساس الذي يقوم عليه منهج النحو اليوم فى معظم المدارس الأوربية والأمريكية(٩).

---

(٧) محمد عيد، مرجع سابق، ص ١٧ ــ ١٨.

(8) Pooley, R, Teaching English Usage. D. Appleton Century Comp. Inc. New York, pp. 126-127.

فى المرجع السابق.

(9) Lyman, R., Summary of Investigation Relating to Grammar, Language, and Composition, Chicago, University of Chicago, Illinois, 1932.

في محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، مرجع سابق، ص ٢٣٥.

لكن اختيار موضوعات النحو المقررة على الصفوف المختلفة في مدارسنا «لايتم على أساس موضوعي وإنما تختار هذه الموضوعات في الأغلب والأعم، بناء على الخبرة الشخصية، والنظرة الذاتية لأعضاء لجان وضع المناهج» (١٠) مما جعل موضوعات المنهج في حالة تغير مستمر.

لذا ينبغي أن نفكر في تغيير الأساس الذي يقوم عليه اختيار قواعد النحو المقررة، بحث يتعلم التلميذ مايحتاج إليه فعلا، لامايرى النحاة أنه ضروري لفهم الظاهرة اللغوية وتحليلها.

«وخلاصة القول: إن تحديد موضوعات النحو التي ينبغي أن نعلمها يجب أن تسبق بأبحاث علمية تستهدف معرفة الأساليب الكلامية والكتابية التي تشيع في كل مرحلة من مراحل التعليم، والصعوبات التي يجدها التلاميذ في التعبير عن أفكارهم ـــ ومشاعرهم ومشكلاتهم.

فإذا عرفنا هذه وتلك الصعوبات أمكن أن نتخير الموضوعات النحوية التي تساعد التلاميذ في السيطرة عليها، وأن نرتبها على سنوات الدراسة ترتيبا يتفق مع نموه العقلى» (١١)

ويبقى ـــ مع ذلك ـــ السؤال الحاسم التالي: حتى مع افتراض اختيار الموضوعات النحوية المناسبة للطلاب، كيف توضع منهجيا للتدريس؟ يعني كيف يصمم على أساسها منهج النحو؟ وكيف يُدرس؟

إن الطفل في المرحلة الابتدائية في حاجة إلى كسب المهارات اللغوية الأساسية في القراءة والكتابة، ومايدرسه من قصص وأناشيد ومسرحيات وموضوعات قرائية ـــ إذا أحسن اختياره ـــ فإنه يزوده بقدر صالح من النماذج الصحيحة للاستعمالات اللغوية السليمة الملائمة. وخلال هذه المرحلة يجب أن يعطى الطفل الأمن والحرية بالقدر الذي يساعده على التعبير عن نفسه بلغته التي يستعملها، وبحيث يعبر عن سجيته في وضع طبيعي، من غير أن

---

(١٠) المرجع السابق.

(١١) المرجع السابق، ص ٢٣٧.

تفرض عليه قيود تحد من انطلاقه، مع إمداده من وقت لآخر، وبقدر الحاجة إلى شيء من الاستعلامات اللغوية الصحيحة.

ويجب أن تكون معالجة موضوعات النحو في هذه المرحلة في أساليب التعبير، والتدريبات المتكررة التي تعطى للتلاميذ دون التعرض لمصطلحات النحو وقواعده التقليدية، وأن تقوم على التدريب الفني المنظم، المرتكز على أساس من الاستماع والمحاكاة والتكرار حتى تتكون العادات اللغوية الصحيحة عند التلاميذ.

الطرائق المستخدمة في تعليم القواعد

إن أفضل أسلوب في تدريس القواعد النحوية، هو الأسلوب الطبيعي الذي يعتمد على ممارسة اللغة استماعا، وكلاما، وقراءة، وكتابة. وعلى هذا الأساس فالاستعمال كما يقول بن خلدون ــ ومحاكاة الأساليب اللغوية الصحيحة، والتدريب عليها تدريبا متصلا، هو الأسلوب الأمثل في تدريس القواعد النحوية. ومن ثم لابد أن يفسح المدرس أمام التلاميذ المجال فى دروس الاستماع، والتعبير والقراءة للتدريب على القواعد النحوية، بحيث يشعرون بحاجتهم إليها للفهم والتعبير والكتابة دون ضغط أو إرغام.

ومع ذلك فإن ومن أهم الطرق التقليدية الشائعة فى تدريس النحو مايلى:

١ ــ الطريقة القياسية:

وتقوم هذه الطريقة على البدء بحفظ القاعدة، ثم اتباعها بالأمثلة والشواهد المؤكدة لها والموضحة لمعناها. والأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة هو نظرية انتقال أثر التدريب. كما أنها تستهدف تحفيظ القواعد واستظهارها باعتبارها غاية في ذاتها، وليست وسيلة. وقد أدى استخدام هذه الطريقة إلى انصراف كل من المدرس والتلميذ عن تنمية القدرة على تطبيق القواعد، وتكوين السلوك اللغوي السليم. فالموقف الذي يتعلم فيه التلاميذ القواعد طبقا لهذه الطريقة موقف صناعي، لايماثل ولايقترب من

مواقف التعبير التي يحتاجون فيها إلى استخدام هذه القواعد. ومن أهم الكتب المؤلفة وفقا لهذه الطريقة كتاب ابن عقيل.

والطريقة القياسية هي إحدى طرق التفكير التي يستخدمها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول، «فالقياس دائما يأتي بعد معرفة، أيا كانت هذه المعرفة. فلن تستطيع أن تبنيه على جهل بالمقيس عليه، إذ هو في الواقع ليس إلا الحالقا للشبيه بشبيهه الذي عرف وانتهى فيه البحث» (١٢).

والفكر في القياس ينتقل من القاعدة العامة إلى الحالات الجزئية، أي من القانون العام إلى الحالات الخاصة. ولما كانت الجزئيات قد لاتنطوي كلها تحت القاعدة العامة ــ وهذا غالبا مايحدث ــ فقد أدى هذا إلى الحذف والتقدير والتأويل، واختلاف الأراء في المسألة الواحدة.

وبالرغم من سهولة وسرعة حفظ القواعد بهذه الطريقة إلا أنها تعوّد التلاميذ على الحفظ والمحاكاة العمياء، وعدم الاعتماد على النفس، والاستقلال في البحث. كما أنها تضعف فيهم القدرة على الإبداع والابتكار. ومن مساوئ هذه الطريقة أيضا، أنها تبدأ بالأحكام العامة الكلية التي تكون غالبا صعبة الفهم والإدراك ثم تنتهي بالجزئيات. أي أنها عكس قوانين الإدراك؛ حيث تبدأ بالصعب وتنتهي إلى السهل. وقد أدى هذا إلى نفور التلاميذ من دراسة النحو. وقد هجرت هذه الطريقة بعد أن ثبت علميا أنها لاتكوّن السلوك اللغوي لدى التلاميذ. ومع ذلك، فما تزال هذه الطريقة تجد أنصارا لها هنا وهناك. ومن أشيع كتب النحو المؤلفة وفقا لهذه الطريقة كتاب ابن عقيل.

٢ــ الطريقة الاستنباطية

تقوم الطريقة الاستنباطية على البدء بالأمثلة التي تشرح وتناقش، ثم تستنبط منها القاعدة. وهذا هو المتبع غالبا في مناهج النحو في المرحلة

---

(١٢) حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية، الطبعة الثانية، القاهرة، دار المعارف بمصر، ١٩٧٢، ص٢٥٨.

الثانوية ، في معظم الأقطار العربية . أما في المرحلة المتوسطة أو الإعدادية ، فدروس النحو غالبا ماتبدأ بنص كامل ، يقرأ و يناقش مع التركيز على الشواهد، ثم تستنبط منه القاعدة. ولقد أريد بهذا التعديل التخلص من الأمثلة المبتورة المعاني ، التي لا يجمع شتاتها جامع . ومع ذلك ، فقد وقع هذا التعديل في مشكلة التكلف في صياغة النصوص ، حتى تتضمن القواعد المقصودة ، فكانت النتيجة هي الإساءة إلى أذواق التلاميذ عن طريق النصوص المصطنعة لاحتواء القواعد المرادة في الموضوع النحوي . ولقد أطلق بعض الباحثين علي هذه الطريقة اسم « الطريقة الاستقرائية » وهى تسمية غير دقيقة لأننا لانيستقرئ كل الاستعمالات اللغوية قبل الوصول إلى القاعدة التي تحكمها . ولو كان الأمر كذلك لما اختلفت الآراء في المسألة الواحدة . فمعظم القواعد النحوية ، كل منها فيه أكثر من رأي واحد على الأقل !

وقد نسبت هذه الطريقة (الاستنباطية) إلي الفليسوف الألماني « يوحنا فردريك هربارت » ، وطريقته التي تعرف باسم «طريقة هربارت» ذات الخطوات الخمس ، وهي : المقدمة والعرض ، والربط ، واستنباط القاعدة ، والتطبيق . ومن أشهر الكتب التي ألفت وفقا للطريقة الاستنباطية ، كتاب « النحو الواضح » للأستاذ علي الجارم .

والجدير بالذكر أن مصممي مناهج تدريس اللغات في أمريكا ومعظم بلاد أوروبا قد هجروا طريقة « هربارت » من زمن بعيد ، واستفادوا في وضع مناهج اللغات عندهم وفي تدريسها بفكرة ابن خلدون التي تركز في تكوين الملكة اللسانية على دراسة النصوص اللغوية الجميلة ، دراسة تحليلية تقويمية تذوقية . لكننا مازلنا مصرين على التشيع لطريقة « هربارت » أكثر من أهله وأبناء جلدته ! والنتيجة هي الضعف اللغوي لدى الناشئة في كل مكان .

تحضير درس القواعد حسب الطريقة الاستنباطية

يحضر درس القواعد وفقاً للطريقة الاستنباطية على النحو التالي:

التاريخ ... هـ	الموضوع	الصف الدراسي ...
... م	الفاعل	الفصل

أولا، الأهداف:.

١ـ أن يفهم التلاميذ الأفكار الموجودة بالنص أو الأمثلة.

٢ـ أن يدركوا موقع الفاعل من الجملة الفعلية موقعا وعملا.

٣ـ أن يفهموا أنواع الفاعل وإعراب كل نوع.

٤ـ أن يستطيعوا ممارسة الفاعل في لغتهم بطريقة صحيحة.

ثانيا: المحتوى:

١ـ أفكار النص الكامل أو الأمثلة المتنوعة.

٢ـ معنى الفاعل وموقعه في الجملة.

٣ـ أنواع الفاعل.

٤ـ التدريب على استعمال الفاعل.

ثالثا: طريقة السير في الدرس:

١ـ التمهيد للدرس بإلقاء بعض الأسئلة المتصلة بأهدافه السابقة.

٢ـ قراءة التلاميذ للنص ـ إذا كان نصاً متكاملاً ـ قراءة صامتة ثم مناقشتهم فيما يحتويه من أفكار ومعان وقيم .. الخ.

٣ـ قراءة التلاميذ للنص جملة بعد جملة مع بيان الشاهد فيها (الفاعل) من حيث معناه، ونوعه وإعرابه، والإتيان بأمثلة مشابهة.. الخ ثم استنباط القاعدة في النهاية.. وهكذا إلى أن ينتهي النص.. وعندئذ يتم استنباط القواعد الكلية للموضوع (الفاعل). إذا كان موضوع الدرس يبدأ بأمثلة متنوعة كما هو الحال في منهج المرحلة الثانوية، فإن أول عمل هنا يكون بقراءة المثال، ومناقشة معناه، قبل استنباط القاعدة منه.. وهكذا إلى أن تنتهي الأمثلة.

رابعا: التقويم

يتم التقويم في ضوء أهداف الدرس وذلك على النحو التالي:

١ ــ تقويم بنائي يتمثل في المناقشة والحوار الذي يدور بين المعلم والتلاميذ، أو بين التلاميذ بعضهم البعض من بداية الدرس إلى نهايته.

٢ ــ كما يتمثل في حل بعض تدريبات الدرس مع التلاميذ أثناء الحصة.

٣ ــ تقويم ختامي ويتمثل في إعطاء التلاميذ بعض التدريبات ليحلو بها في كراسة الواجب، ثم يصوبها المدرس بعد ذلك ويضع لكل تلميذ الدرجة التي يستحقها.

٤ ــ يعالج المدرس الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ في لقاءات لاحقه.

إطار جديد لتصميم منهج النحو وتدريسه في مراحل التعليم العام

فيما يلي محاولة لرسم إطار جديد لإعادة تنظيم منهج دراسة النحو العربي وتدريسه في مراحل التعليم العام. وهذا الإطار يقوم على أساس فكرة ابن خلدون في التفريق بين علم صناعة الإعراب وبين اكتساب اللغة، أو بين «العلم بكيفية» و «النفس كيفية».

اللغة ملكة:

إن الهدف الأساسي من تعليم اللغة هو تمكين المتعلم من فهم التعبير السليم الواضح الذي يستمع إليه، أو ينطق به، أو يقرؤه، أو يكتبه وتقويمه. ولا يتحقق هذا الهدف في المتعلم إلا إذا اكتسب ملكة اللغة. فاللغة في المتعارف ــ كما يقول ابن خلدون ــ: «هى عبارة المتكلم عن مقصوده. وتلك العبارة فعل لساني، فلابد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان.» (١٣).

---

(١٣) ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، بيروت، لبنان، دار القلم، ط ١، ١٩٧٨م، ص٥٤٦.

كيف تكونت الملكة لدى العربي القديم، وكيف فسدت؟

يقول ابن خلدون: «فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله، وأساليبهم في مخاطباتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم.. فيلقنها كذلك، ثم لايزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحظة، ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، و يكون كأحدهم، وهكذا تَصَيَّرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل».

إذن، فالملكة اللسانية التي كان يتمتع بها العرب قديما لم تكن جبلة وطبعا، وإنما حصلت لمن حصلت له نتيجة للعرف والعادة، والمعايشة المستمرة للنطق الفصيح فى بيئة الفرد اللغوية. فالملكة الصحيحة تتكون بتكرار الاستماع إلى اللغة الفصيحة، وممارستها كلاما وقراءة وكتابة.

كيف فسدت «الملكة»؟ يقول ابن خلدون: «فسدت هذه الملكة لمضر بمخالطتهم الأعاجم. وسبب فسادهم أن الناشئ من الجيل صار يسمع في العبارة عن المقاصد كيفيات أخرى غير الكيفيات التي كانت للعرب، فيعبر بها عن مقصوده.. و يسمع كيفيات العرب أيضا، فاختلط عليه الأمر، وأخذ من هذه وهذه، فاستحدث ملكة (ثانية) وكانت ناقصة عن الأولى. وهذا هو معني فساد اللسان العربي، ولهذا كانت لغة قريش أفصح اللغات العربية وأصرحها لبعدهم عن بلاد العجم من جميع جهاتهم». ولذلك كان أهل صناعة العربية يحتجون بها. لكن فساد اللسان العربى استمر في عصر ابن خلدون، وازداد فسادًا واضطرابًا حتي عصرنا الحاضر.

كيف وضع النحو أو علم صناعة الإعراب؟

يقول ابن خلدون: «لما جاء الإسلام وفارقوا (أي المسلمون) الحجاز لطلب الملك الذي كان في الأمم والدول، وخالطوا العجم، تغيرت تلك الملكة بما ألقى إليها السمع من المخالفات التي للمستعربين— والسمع أبو الملكات اللسانية— ففسدت بما ألقي إليها مما يغايرها، لجنوحها إليه باعتياد السمع. وخشي أهل العلوم منهم أن تفسد تلك الملكة رأسا، و يطول العهد بها، فينغلق القرآن والحديث على المفهوم، فاستنبطوا من مجاري كلامهم

قوانين لتلك الملكة مطردة شبه الكليات والقواعد يقيسون عليها سائر أنواع الكلام، ويلحقون الأشباه بالأشباه، مثل أن الفاعل مرفوع، والمفعول منصوب، والمبتدأ مرفوع، ثم رأوا تغير الدلالة بتغير حركات هذه الكلمات، فاصطلحوا على تسميته إعرابا، وتسمية الموجب لذلك التغير عاملا، وأمثال ذلك، وصارت كلها اصطلاحات خاصة بهم، فقيدوها بالكتاب وجعلوها صناعة لهم مخصوصة، واصطلحوا على تسميتها بعلم النحو. وأول من كتب فيها أبو الأسود الدؤلي من بني كنانة، ويقال بإشارة من على رضي الله عنه – إلى أن انتهت إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي أيام الرشيد – فهذب الصناعة، وكمل أبوابها، وأخذها عنه سيبويه، فكمل تفاريعها واستكثر من أدلتها وشواهدها، ووضع فيها كتابة المشهور، الذي صار إماما لكل ماكتب فيها من بعده»(١٤).

تربية الملكة لايحتاج إلي النحو:

ثم يدخل ابن خلدون إلى جوهر المشكلة، ويتحدث عن صلة النحو بهذه الملكة اللسانية فيقول عن صناعة العربية وقوانين الإعراب إنها «علم بكيفية لانفس كيفية». ثم يشرح الفكرة بالتفريق بين «الملكة» و«قوانين الملكة»، بين العلم النظري، والممارسة العملية. ويقدم تمثيلا لذلك بمن يجيد «علم الخياطة» ولايمارسها عملا، أو من يجيد «علم النجارة» ولايقدر علي ممارستها فإذا سألته عنها، شرحها لك خطوة خطوة، ولو طالبته بتنفيذ ماشرح أوشيء منه لم يحكمه. ويؤكد ابن خلدون رأيه هذا بتمثيل آخر أقرب إلى واقع القضية وهي العلاقة بين النحو والملكة اللسانية فيقول، بأن كثيرا ممن درسوا النحو وتعمقوا أصوله وفروعه وأفنوا أعمارهم في البحث عن مسائله ومشاكله ولم يجيدوا هذه الملكة اللسانية، لايستطيعون التعبير اللغوي الصحيح، بينما كثير من الكتاب والشعراء ممن أجادوا هذه الملكة يعبرون عما يريدون بطلاقة وسلاسة وإن لم يتعمقوا النحو وقضاياه.

يوضح ابن خلدون هذه القضية في فصل في المقدمة بعنوان: «في أن

(١٤) المرجع السابق، ص ٥٤٦ – ٥٤٧.

ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم » ؛ والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة ، فهي علم بكيفية لانفس كيفية ، فليست نفس الملكة ، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علماً ، ولا يحكمها عملاً . مثل أن يقول بصير بالخياطة غير محكم لملكتها ــ في التعبير عن بعض أنواعها ــ : الخياطة هي أن يدخل الخيط في خرت الإبرة ، ثم يغرزها في لفق الثوب مجتمعين ، ويخرجها من الجانب الآخر بمقدار كذا ، ثم يردها إلى حيث ابتدأت ويخرجها ... (الخ) وهو إذا طولب أن يعمل ذلك بيده لا يحكم منه شيئا ! وكذا لو سئل عالم بالنجارة عن تفصيل الخشب فيقول : هو أن تضع المنشار على رأس الخشبة ، وتمسك بطرفه ، وآخر قبالتك ممسك بطرفه الآخر وتتعاقبانه بينكما ... (إلخ) ، وهو إن طولب بهذا العمل أوشيء منه لم يحكمه .

« وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها ، فإن العلم بقوانين الإعراب ، إنما هو علم بكيفية العمل (وليس العمل نفسه) ، وكذلك نجد كثيرا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين ، إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه ، أو ذي مودته ، أو شكوى ظلامه ، أو قصد من قصوده أخطأ فيها عن الصواب ، وأكثر من اللحن ، ولم يجد تأليف الكلام لذلك ، والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربي . وكذا نجد كثيرا ممن يحسن هذه الملكة ، ويجيد الفنين من المنظوم والمنثور ، وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول ، ولا المفعول من المجرور ، ولا شيئا من قوانين صناعة العربية . **فمن هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية ، وأنها مستغنية عنها بالجملة**» (١٥) .

إذن فكيف تُربّى الملكة اللغوية في رأى ابن خلدون ؟

لكن المتعلم العربى الآن ــ كما كان الأمر في عهد ابن خلدون ــ لايملك هذا المناخ اللغوي الصافي ، وذاك المشرب العذب المتاح الذي كان

(١٥) ابن خلدون ، مرجع سابق ، ص٥٥٨ .

ميسورا لأجيال العرب قبل تسرب اللكنة وحدوث الخلط والاضطراب في اللسان العربي، بل العكس هو الصحيح؛ إذ يحيط به من كل جانب مايدفعه دفعًا عن صحة اللغة وجمالها اجتماعيا وثقافيا: استماعا، وقراءة، وكتابة. ولم يعد في متناول يده ذلك النموذج المثالي الطيع الأصيل الذي يلقنه له المجتمع فيحاكيه ويحتذيه دون تعمد! إذا كان هذا هو حال المجتمع عموما، فماذا نعمل على مستوى المناهج الدراسية وطرق التدريس على وجه الخصوص؟

يرى ابن خلدون أنه بعد أن انتهى العهد الذي كان فيه تربية الملكة اللسانية طبعا وسليقة، فإنه لابد من اصطناع المناخ اللغوي اصطناعا متعمدا، واتخاذ الوسائل التي توصل إلى إجادة الملكة اللسانية، فيقول: «ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها، أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم (العرب) القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث، وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولدين أيضا في سائر فنونهم، حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم، ولقن العبارة عن المقاصد منهم، ثم يتصف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عبارتهم، وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم، وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتها رسوخا، وقوة..

ثم يربط بين كثرة المحفوظ والإستعمال وبين قوة التعبير بلاغة ونقدًا، فيقول: «وعلى قدر المحفوظ وكثرة الإستعمال تكون جودة المقول المصنوع نظمًا ونثرًا. ومن حصل على هذه الملكات فقد حصل على لغة مضر، وهو الناقد البصير بالبلاغة فيها، وهكذا يجب أن يكون تعلمها، والله يهدي من يشاء بفضله وكرمه»(١٦).

مراحل تكوين الملكة:

يقول ابن خلدون: إن «الملكات لاتحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن

(١٦) المرجع السابق، ص ٥٥٩.

الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة ، ثم تتكرر فتكون حالاً . ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة . ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة » (١٧) .

كما يرى أن النصوص المختارة للدراسة والحفظ يجب أن يبث في ثناياها مسائل اللغة والنحو، بحيث يتعرف الدارس من خلالها على أهم قوانين العربية . ويؤكد أن الملكة لاتُربّى من خلال نصوص تحفظ دون فهم ، « فالملكة لا تحصل من الحفظ دون الفهم » .

لا قيمة للقواعد والإعراب في تربية الملكة:

إذن فتربية الملكة لايتوقف على حفظ القواعد ومعرفة الإعراب وأواخر الكلم . فابن خلدون نفسه يقرر أن الإعراب قد فقد من اللغة العربية في عهده ، وأن فقدان هذا الإعراب لم يهدم أداء اللغة لمعناها الصحيح البليغ ، بل يمكن أن يعتاض عنه بما أسماه « قرائن الكلام » .

كما يقرر أن اللغة العربية على عهده « لم يفقد منها إلا دلالة الحركات على تعيين الفاعل من المفعول ، فاعتاضوا عنها بالتقديم والتأخير وبقرائن تدل على خصوصيات المقاصد ، لأن الألفاظ باعيانها دالة على المعاني بأعيانها ، ويبقى ماتقتضيه ، ويسمى « بساط الحال » محتاجا إلى مايدل عليه ، وكل معنى لابد أن تكتنفه أحوال تخصه ، فيجب أن تعتبر تلك الأحوال في تأدية المقصود ، لأنها صفاته ، وتلك الأحوال في جميع الألسن أكثر مايدل عليها بألفاظ تخصها بالوضع . وأما في اللسان العربي ، فإنما يدل عليها بأحوال وكيفيات في تراكيب الألفاظ وتأليفها من تقديم وتأخير أو حذف أو حركة إعراب ، وقد يدل عليها بالحروف غير المستقلة » (١٨) .

ويؤكد ابن خلدون أن البلاغة والبيان كانت ماتزال ديوان العرب ومذهبهم في عهده ، وأنه لا يجب الالتفات « إلى خرفشة النحاة أهل صناعة الإعراب القاصرة مداركهم عن التحقيق حيث يزعمون أن البلاغة لهذا

(١٧) المرجع السابق ، ص ٥٥٤ .
(١٨) ابن خلدون ، مرجع سابق ، ص ٥٥٥ــ٥٥٦ .

العهد (عهد بن خلدون) ذهبت، وأن اللسان العربي فسد اعتبارًا بما وقع في أواخر الكلم من فساد الإعراب الذي يتدارسون قوانينه وهي مقالة دسها التشيع في طباعهم، وألقاها القصور في أفئدتهم»(١٩).

مايستفاد من النصوص السابقة

من العرض السابق لتصور ابن خلدون في تربية الملكة اللسانية يمكن استنباط مايأتي:

أولا، لقد قرر ابن خلدون فكرته، وهي أن تربية الملكة اللسانية لايضره عدم حفظ القواعد النحوية، وفقدان الإعراب، إذ تغني عنه القرائن، وهي فكرة جريئة، لم يجرؤ أحد قبله أو بعده على القول بها على هذا النحو المتكامل. فهو ـ اذن ـ يرى أن فقدان الإعراب من لغات الأمصار في عهده ـ وكما هو الحال في لغتنا الآن ـ ليس بضائر لها، مادامت تؤدي مهمتها في الفهم والإفهام وتوضيح المراد.

وربما رأى الدارسون المحافظون أن هذا الرأي غير موفق ولا صواب، «لكنه بالفهم اللغوي الحديث وموقفه من اللغة ومستوياتها منتهى الصواب والتوفيق»(٢٠).

وفي هذا يرى الدكتور محمد عيد «أن اللغة ـ شأنها شأن الظواهر الاجتماعية كلها ـ تتطور باستمرار في معانيها وبنيتها وتراكيبها، ولا تخضع طويلاً للقواعد المنسقة والنظام الجميل، لأن للغة نظامها الذي يفرضه استعمالها بين المتكلمين بها. وعمل الباحث اللغوي ملاحقة التطور لامصادرته، وملاحظته لاتجميده، فإن المصادرة والتجميد لايمكن تحققهما بالنسبة للغة نفسها، وإن أمكن ذلك بالنسبة لدراستها ومن يدرسونها»(٢١).

ثانيا، قدم ابن خلدون تصوره في إطار نظرته الاجتماعية للغة على أنها «ملكة» تكتسب بالتعليم والمران والدربة، ومادامت هذه «الملكة» قد

(١٩) المرجع السابق، ص٥٥٦.
(٢٠) محمد عيد، مرجع سابق، ص ٥٥.
(٢١) المرجع السابق، ص ٩٠.

تحققت للمستخدمين للغة في الأمصار في عهده ، فإنها تكون صحيحة بليغة بدون الإعراب ، إذ فيها من القرائن مايغني عنه .

ثالثا، يرى ابن خلدون أن تربية «الملكة اللسانية» يمكن أن يستغني عن حفظ القواعد والعلامات الإعرابية في أداء المعنى بما أسماه «القرائن الدالة على خصوصيات المقاصد» ، كالتقديم والتأخير، والحذف ، والحروف غير المستقلة .. إلخ وقد قال بهذه الفكرة اللغوي العربي المعاصر الدكتور تمام حسان الذي سمى «قرائن الكلام» عند ابن خلدون بـ «قرائن التعليق» لفظية ومعنوية ، كما عقد فصلا في كتابه : «اللغة العربية معناها ومبناها» بعنوان : «القرائن تغني عن العوامل» ، وعلى هذا الأساس قدم نظريته لدراسة الفصحى في إطار «المعنى والمبنى» (٢٢) .

رابعا، أن تربية «الملكة اللسانية» لايتم إلا من خلال حفظ النصوص الأصلية الراقية ، والشواهد الحية المتطورة «وعلى قدر المحفوظ ، وكثرة الإستعمال ، تكون جودة المصنوع نظماً ونثرًا ، وهكذا ينبغي أن يكون تعلمها» .

خامسا ، أن يتم تناول النصوص كما تنطبق فعلا ، وأن يتم دراستها من حيث مستوى الأصوات ، والحروف ، وبنية الكلمة ، والتركيب والدلالة ، فهذا هو المفهوم الحديث للنحو.

سادسا ، أن «الملكة اللسانية» لا تُربَّى من خلال نصوص تحفظ دون فهم ، فالملكة لا تحصل من الحفظ دون الفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتفسير ، والنقد ، والتقويم للنصوص المحفوظة أو المدروسة .

سابعا، يجب أن تبث في ثنايا النصوص المختارة للدراسة والحفظ ، مسائل النحو واللغة المناسبة ، بحيث يتعرف الدارس من خلالها على أهم قوانين العربية المناسبة لمرحلة الدراسة التي يمر بها . وهكذا تتاح الفرصة للتلاميذ للتدريب على الأسلوب النحوي الواحد في كل النصوص التي يدرسونها ،

(٢٢) تمام حسان ، مرجع سابق ، ص ٢٣١ .

وبالشكل الذي يرد به في النص فقط، وبذلك يتوزع التدريب على الأسلوب الواحد في كل النصوص المقررة، بدلا من التدريب المركز على حفظ القاعدة الواحدة وكل جزئياتها المعقدة، في موقف واحد.. مرة واحدة، ثم نسيانها بعد ذلك.

ثامنا، إنه يجب التفريق بين موقف التلاميذ في مراحل التعليم العام من اللغة واستعمالها، وبين موقف المتخصصين فيها على المستوى الجامعي. فحاجة الأولين كحاجة سائق السيارة الماهر الذي يحس أثناء السير بما يطرأ على سيارته من خلل، ويستطيع التعامل مع بعض قضاياها وأجزائها العامة بحيث لاتقف به في الطريق. أما المتخصصون في أمور الملكة اللسانية على المستوى الجامعي من الباحثين والدارسين والمدرسين وغيرهم فلهم شأن آخر يقرب من شأن مهندس السيارات الذي هو ليس فقط قائدا ماهرا لها، بل أيضا مدركا لأسرارها، وللعلاقات الدقيقة بين جزئياتها.

تحويل فكرة ابن خلدون إلى منهج وطريقة

إن تربية «الملكة اللسانية» وفقا لنظرية ابن خلدون، يمكن أن تتم من خلال تطبيق أسلوب في تخطيط المنهج، وتنفيذه، وتقويمه، ومتابعته، على النحو التالي:

أولا: التخطيط، يتم اختيار النصوص الأصيلة الراقية من القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، والأدب شعره ونثره.. إلخ، على أن تكون هذه النصوص مناسبة في أسلوبها وفي موضوعاتها للدارسين في كل مرحلة من مراحل التعليم. كما ينص على معالجة بعض موضوعات النحو التي ترد في هذه النصوص كالفعل والفاعل والمبتدأ والخبر ـ مثلا ـ كما وردت في النصوص. وعلى هذا الأساس توزع موضوعات النحو على السنوات الدراسية المختلفة، من السهل إلى الصعب، مع مراعاة الإستعمال في كل مرحلة.

ثانيا: التنفيذ، يتم تناول النصوص المناسبة، لكل مرحلة أو لكل صنف

دراسي بالدراسة والفهم، والتحليل، والتفسير، والنقد والتقويم، ثم الحفظ، من خلال الإجراءات التالية:

١ـــ الاستماع إلى النص منطوقا نطقا جيدا ممثلا للمعنى، مرة أومرتين، ثم مناقشة فكرته العامة، وأفكاره الرئيسية، والتعرف على قائل النص ومناسبة قوله.

٢ـــ التدريب على قراءة النص قراءة جهرية جيدة، مع التركيز على معالجة الجوانب الصوتية، واللفظية، والتركيبية من حيث معناها ومبناها.

٣ـــ قراءة النص قراءة صامتة، دفعة واحدة، أوعلى دفعات، بحيث تحمل كل دفعة فكرة رئيسية ثم تناوله بالدراسة، والتحليل، والتفسير، والنقد والتقويم.

٤ـــ الوقوف على قضايا اللغة وقوانين الإعراب المناسبة لهذه المرحلة أو لهذا الصف في النص كالفاعل والمفعول والمبتدأ والخبر، وعمل كان وأخواتها، وإن وأخواتها.. إلخ أوكل ما اشتمل عليه النص من هذه الموضوعات.

٥ـــ الوقوف على المعايير والقيم ونواحي الجمال في النص.

٦ـــ حفظ النص حفظا جيدا (إن كان من القرآن أوالسنة أوالأدب شعره ونثره)، بحيث ينطبع في نفس المتعلم، فيقتبس منه، وينسج على منواله في كلامه وكتابته.

٧ـــ التعبير كتابة عن موضوع النص بعد دراسته وحفظه والقراءة حوله.

ثالثا: التقويم والمتابعة، ويتم في خطوتين: الأولى وتتمثل في تعبير التلاميذ وفقا للمعايير التالية:

أ ـــ سلامة الكتابة ووضوح الخط.

ب ـــ سلامة الأسلوب (كل ما يتصل بالنحو الصرف).

جـ ـــ سلامة المعاني.

د ـــ تكامل المعاني.

هـ ـــ منطقية العرض.

و ـــ جمال المعنى والمبنى.

الخطوة الثانية: وتتمثل في معالجة الأخطاء اللغوية الشائعة في تعبير التلاميذ من حيث المبنى والمعنى أثناء التدريس فيما يلي ذلك من دروس.

وهنا يجب ملاحظة عدة أمور هامة:

١ــ أنه يجب التعرض لبعض قضايا النحو ذات الأهمية للدارسين من خلال إطار لغوي متكامل، سواء كانت قضايا متصلة بالأصوات ودلالة الألفاظ والتركيب ــ كما هو واضح في الخطوة رقم (٢) ــ تحت بند التنفيذ، أو كانت متصلة ببعض الأساليب النحوية كالفعل والفاعل، والمبتدأ والخبر.. إلخ كما هو واضح فى الخطوة رقم (٤) تحت بند التنفيذ أيضا.

٢ــ أنه يجب الاكتفاء في المرحلة الإبتدائية بدراسة مكونات الجملة العربية عامة، وكما ترد في النصوص، على أن يتم تفصيل ذلك في المرحلة الإعدادية أو المتوسطة، كدراسة الفعل والفاعل والمفعول، والجار والمجرور، والظرف، والمبتدأ والخبر، وإن، وكان، ويضاف إلي ذلك دراسة العدد والتمييز والحال، والنعت وبقية التوابع في المرحلة الثانوية.

٣ــ لا يخصص لكل أسلوب نحوي من هذه الأساليب نص قائم بذاته، حتي لا تلوى أعناق النصوص أو تصطنع لخدمة النحو، وإنما يدرس في كل نص ما يحتويه من الأساليب النحوية المنشودة.

٤ــ أن يتم دراسة الأساليب النحوية كما هى منطوقة في النص، دون التعرض للحذف أو التقدير أو العوامل.

٥ــ أن يتم التعرض لموقع الكلمة في الجملة ــ فعلا أم فاعلا أم مفعولا، أم مبتدأ.. إلخ، وأن يفهم ما إذا كانت مرفوعة، أم منصوبة، أم مجرورة، دون التعرض لعوامل الإعراب ظاهرة أو مقدرة وذلك في مراحل التعليم قبل الجامعي أو التخصصي.

نحو تطبيق طريقة ابن خلدون:

قام المؤلف بإجراء تجربة على هذه الطريقة كما سبق عرضها للوقوف على مدى فاعليتها في إنقاص الأخطاء النحوية في العبير التحريري لطلاب

الصف الأول المتوسط في مدرستين من مدارس الرياض حيث جعل أحد الفصول مجموعة ضابطة والفصل الآخر مجموعة تجريبية .

اختار المؤلف مدرسين يقوم منهم بالتدريس في مدرسة من المدرستين ، للمجموعتين الضابطة والتجريبية ، وهما من طلاب التربية الميدانية ، وقد دربها المؤلف على أسلوب الطريقة الجديدة السابق عرضها . ومن أهم مميزات هذين الطالبين أنها كانا غير متأثرين بأساليب أو مقررات سابقة في التدريس غير تلك التي دربها المؤلف عليها .

جرب المؤلف هذه الطريقة خلال حصة التعبير. فحصة التعبير هي الحصة الوحيدة التي ليس لها منهج محدد ، وهي في الأغلب والأعم مهملة من كل عمل جاد . ولا مراء أن الباحث لم يكن يملك التجريب من خلال حصة القواعد أو أية حصة أخرى، حيث لايملك تعطيل المنهج لاجراء تجربة ــ فضلا عن أن تكون هذه التجربة بعينها . ولذلك كان التجريب في حصة التعبير إحياء لها واستثمارا للوقت والجهد فيها .

كان التدريس يتم للمجموعة التجريبية ، وفقا للخطوات السابقة الذكر (انظر تحويل فكرة ابن خلدون إلي طريقة يمكن تطبيقها) من خلال ثمانية نصوص اختارها المؤلف لهذا الغرض انظر جدول رقم (١) . كما درست هذه النصوص نفسها للمجموعة الضابطة ، ولكن بالطريقة التقليدية في تدريس التعبير وهى كتابة الموضوع علي السبورة ، ثم التحدث فيه ، ثم كتابة التلاميذ عنه . ثم استمرت التجربة عشرة أسابيع .

جدول رقم (١)

النصوص التي درست للمجموعة التجريبية ، ثم كتب فيها تلاميذ المجموعتين *

عدد النصوص	عناوين النصوص
الموضوع الاول	المخدرات كارثة إنسانية
الموضوع الثاني	الصنعة حصانة
الموضوع الثالث	العمل اليدوي
الموضوع الرابع	قصة سيدنا نوح
الموضوع الخامس	التدخين وأثره على الفرد والمجتمع
الموضوع السادس	انتصار محمد بن عبدالله (ص)
الموضوع السابع	فن قيادة السيارات
الموضوع الثامن	العلم وأثره في رقي الإنسانية

النتائج في ضوء الأهداف:

ومن تحليل بيانات التجربة والأمور التى تمخضت عنها يمكن استخلاص ما يأتي:

أولا: المجموعة الضابطة قد حافظت على نفس متوسط الأخطاء النحوية الذي بدأت به التجربة تقريبا ، حيث إنها قد حققت نفس مستوى الأخطاء من الموضوعات القبلية ، ومرورا بالموضوع التجريبي الأول إلى الموضوع التجريبي الثامن .

ثانيا: أن متوسط أخطاء المجموعة التجريبية قد تناقص تناقصا مطردا وذا دلالة من الموضوعات القبلية ، ومرورا بالموضوع التجريبي الأول إلى الموضوع التجريبي الثامن .

ثالثا: أن الفرق بين متوسط أخطاء المجموعتين قد بدأ يتضح من الموضوع التجريبي الأول، حيث أصبح الفارق بينهما ذا دلالة إحصائية، ثم أخذ يتسع نتيجة تناقص متوسط عدد أخطاء المجموعة التجريبية، حتى أصبح الفارق بينهما ذا دلالة جوهرية في الموضوع الثامن.

رابعا: لقد لاحظ الباحث الأثر الإيجابي للطريقة المقترحة في تعبير المجموعة التجريبية، بعد الموضوع الأول مباشرة، حيث إن التحسن كان قد بدأ ينعكس أيضا على جوانب أخرى في التعبير غير تناقص الأخطاء النحوية، وكان أكثرها بروزا هو انخفاض مستوى أخطاء التلاميذ في التحرير العربي، أي في الإملاء وعلامات الترقيم وما إلى ذلك.

خامسا: لقد لاحظ الباحث أمرا آخر، خاصة ابتداء من منتصف التجربة، وهو أن تعبير تلاميذ المجموعة التجريبية، قد بدأ يجود في معناه وفي مبناه. فقد تخلصوا من كثير من المعاني المغلوطة، والأفكار المشوشة، التي كان تعبيرهم ممتلئا بها. وما ذلك إلا لأن التلاميذ كانوا يكتبون بألفاظ رأوها، ويعبرون عن معان درسوها، وحفظوها، واقتبسوا منها، ونسجوا على منوالها، فجاء تعبيرهم متماسكا نسبيا في مبناه ومعناه.

سادسًا: وعلى العكس من ذلك كان تعبير أفراد المجموعة الضابطة، حيث كان مستوى الأخطاء في التحرير العربي، وفي المعاني.. وفي العرض، لاتقل سوءاً عن الأخطاء النحوية. حيث رصد المحلل مستوى عاليًا من الأخطاء في هذه الجوانب بالإضافة إلى الأخطاء النحوية.

سابعًا: لقد ثبت من التحليل أن التدريب الموزع من خلال النصوص المختلفة على أساليب النحو الهامة والشائعة، كالفعل، والفاعل، والمفعول، والمبتدأ والخبر، وإن وأخواتها، وكان وأخواتها، والجر والمجرور.. إلخ أفضل بكثير جدًا من التدريب المركز على موضوع واحد، يدرس مرة واحدة دراسة عقيمة ثم ينسى بعد ذلك.

ثامنًا: من كل ما سبق يتضح لنا مدى جدية الطريقة المقترحة ومدى فاعليتها في تربية الملكة اللسانية عمومًا، وفي تقليل الأخطاء النحوية لدى التلاميذ في مراحل ما قبل التعليم الجامعي على وجه الخصوص.

التوصيـــــات

لقد خرج الباحث من كل ماسبق بمجموعة من التوصيات والاقتراحات أهمها مايأتي :

١ــ التوقف عن تعليم قواعد النحو بشكلها الحالي الذي يقوم على أساس تخصيص درس لكل قاعدة نحوية تحفظ ثم تنسى بعد ذلك دون أن تترك آثرا يذكر في تربية الملكة اللسانية لدى تلاميذ مراحل التعليم ماقبل الجامعي . وعدم التركيز في هذه المراحل على الإعراب ومعرفة أواخر الكلم ، حيث إن فقدان الإعراب لايهدم أداء اللغة لمعناها الصحيح البليغ ، بل يمكن ــ كما سبق أن رأينا ــ أن يعتاض عنه بقرائن الكلام التي تدل على خصوصيات المقاصد ومقتضى الحال .

٢ــ أن فقدان الإعراب في لغة التلاميذ في مراحل التعليم قبل الجامعي وغير المتخصص ليس بضائر للغة ، مادامت تؤدي مهمتها في الفهم والإفهام وتوضيح المراد . وإذا كان الواقع الحالي يؤكد ذلك ، فإن هذا الواقع نفسه يؤكد أيضا أن تدريس النحو منفصلا عن اللغة ــ كما هو الحال الآن ــ قد أدى ليس فقط إلى ضعف الناشئة في اللغة والنحو، بل أيضا إلى نفورهم منها والصدود عنها !

٣ــ أن اكتساب « الملكة » التي تصون اللسان والقلم عن الخطأ ، إنما تكتسب بالتعليم والدربة والمران ، من خلال دراسة أو حفظ النصوص الأصلية الراقية ، والشواهد الحية المتطورة ، وعلى قدر المحفوظ ، وكثرة الاستعمال ، تكون جودة المصنوع نظما ونثرًا . وهكذا ينبغي أن تربى الملكة .

٤ــ أن « الملكة اللسانية » لاتربى من خلال نصوص تحفظ دون أن تفهم ، فالملكة لاتحصل من الحفظ دون الفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتفسير ، والنقد ، والتقويم للنصوص المحفوظة أو المدروسة .

٥ــ يجب أن تبث في ثنايا النصوص المختارة للدراسة أو الحفظ مسائل النحو واللغة المناسبة للتلاميذ ، بحيث يتعرفون من خلالها على أهم قوانين العربية المناسبة لمرحلة الدراسة التي يمرون بها . وهكذا تتاح الفرصة للتلاميذ

للتدريب على الأسلوب النحوي الواحد في كل النصوص التي يدرسونها، وبالشكل الذي ورد به في النص فقط، وبذلك يتوزع التدريب، بدلا من التدريب المركز على حفظ القاعدة الواحدة وكل جزئياتها، في موقف واحد، مرة واحدة، ثم نسيانها بعد ذلك.

٦ــ أن ماسبق يعنى ــبوضوحــ أنه لا يجب أن يخصص لكل أسلوب أو قاعدة نحوية نص قائم بذاته، حتى لاتلوى أعناق النصوص اللغوية الراقية، أو تصطنع نصوص تافهة في معناها ومبناها، لخدمة صناعة الإعراب والحفاظ على أواخر الكلمات. والبديل هو أن يدرس في كل نص مايحتويه من الأساليب النحوية المنشودة أو المناسبة لكل مرحلة أو لكل صف.

٧ــ أن يتم دراسة الأساليب النحوية كما هي منطوقة في النص، دون التعرض للحذف أو التقدير أو العوامل.

٨ــ أن يتم التعرف على موقع الكلمة في الجملةــ فعلا كانت أم فاعلا، أم مفعولا، أم مبتدأ.. الخ، وأن يفهم ما إذا كانت مرفوعة، أم منصوبة، أم مجرورة، دون التعرض لعوامل الإعراب ظاهرة أو مقدرة، وذلك في مراحل التعليم قبل الجامعي.

٩ــ يجب الاكتفاء في مراحل الابتدائية بدراسة مكونات الجملة العربية دراسة عامة، وكما ترد في النصوص. على أن يتم تفصيل ذلك في المرحلة الاعدادية أو المتوسطة، كدراسة الفعل، والفاعل، والمفعول، والجار والمجرور، والظروف، والمبتدأ والخبر، وعمل كل من إنَّ وكان. ويضاف إلى ذلك دراسة العدد، والتمييز، والحال، والنعت، وبقية التوابع في المرحلة الثانوية، على الا يتوقف التدريب في كل مرحلة عن ماسبق دراسته في المرحلة السابقة.

١٠ــ يجب الاهتمام بحفظ النص حفظاً جيدا بعد دراسته وفهمه، خاصة إذا كان من القرآن أو السنة أو الأدب الراقي شعره ونثره، بحيث ينطبع في نفس المتعلم، فيقتبس منه، وينسج على منواله في كلامه، وكتابته.

١١ــ يجب أن يعبر التلاميذ كتابة عن موضوع النص بعد دراستا وحفظه والقراءة حوله ، فالتعبير الجيد هو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية ، كما أنه هو الممارسة الحقيقة لما تعلمه التلاميذ في دروس اللغة الأخرى كالأدب والقواعد والقراءة وغيرها .

١٢ــ إن تدريس فنون اللغة المتنوعة من استماع ، وقراءة وأدب ، ونحو إذا لم تقوم لسان التلميذ ، ولم تجنبه اللحن في الكلام ، والخطأ في التحرير العربي ، والفحش أو السطحية في المعاني ، وسوء العرض ، وفقر التصور والخيال ، فلا خير فيها ؛ لأنها تكون من باب العلم الذى لاينفع ، الذي نعوذ بالله منه ، كما استعاذ منه رسول الله صلى الله عليه وسلم .

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

على احمد مدكور
شوال ١٤١١هـ
مايو ١٩٩١م

المراجع العربية

١ـ ابراهيم السمرائي: التطور اللغوي التاريخي، بيروت، دار الأندلس، ١٩٨١م.

٢ـ ابراهيم مصطفي: إحياء النحو، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٣٧م.

٣ـ ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، الطبعة الأولي، بيروت، دار القلم، ١٩٧٨م.

٤ـ ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، الطبعة الثانية، بيروت، الأندلس ١٤٠٠هـ ـــ ١٩٨٠م.

٥ـ الجنيدي خليفة: نحو عربية أفضل، بيروت، دار مكتبة الحياة، ١٩٧٨م.

٦ـ أمين الخولي: مناهج تجديد النحو والبلاغة والتفسير والأدب، القاهرة، دار المعرفة، ١٩٦١م.

٧ـ تمام حسان: اللغة العربية: مبناها ومعناها، الدار البيضاء، دار الثقافة، بدون تاريخ.

٨ـ جابر عبد الحميد وآخرون: الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية وأدب الأطفال، طبعة ١٩٨١ ـــ ١٩٨٢، القاهرة، وزارة التربية والتعليم.

٩ـ جودت الركابي: طرق تدريس اللغة العربية، دمشق، دار الفكر، ١٩٨٠م.

١٠- **جيرالد دوفي وزميلاه:** كيف ندرس القراءة بأسلوب منظم، ترجمة ابراهيم محمد الشافعي، الكويت مكتبة الفلاح، ١٤٠٧هـ ــ ١٩٨٧م.
١١- **حسن البنا:** حديث الثلاثاء، سجله وأعده للنشر أحمد عيسى عاشور، القاهرة مكتبة القرآن، بدون تاريخ.
١٢- **حسين سليمان قورة:** تعليم اللغة العربية، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية، ط ٢، القاهرة دار المعارف، ١٩٧٢م.
١٣- **سيد قطب:** في ظلال القرآن، ط ١٠، دار الشروق، بيروت- القاهرة، ١٤٠٢هـ ــ ١٩٨٢م.
١٤- **سيد قطب:** مقومات التصور الإسلامي: ط ٤، دار الشروق، القاهرة ــ بيروت ١٤٠٨هـ ــ ١٩٨٨م.
١٥- **سيد قطب:** خصائص التصور الإسلامي ومقوماته، ط ٧، دار الشروق، بيروت ــ القاهرة، ١٤٠٢هـ ــ ١٩٨٢م.
١٦- **سيد قطب:** في التاريخ فكرة ومنهاج، ط ٧، دار الشروق، القاهرة ــ بيروت، ١٤٠٧هـ ــ ١٩٨٧م.
١٧- **سيد قطب:** النقد الأدبي أصوله ومناهجة، القاهرة، دار الشروق، ط ٦، ١٤٠٣هـ ــ ١٩٨٣م.
١٨- **رشدى أحمد طعيمة:** «وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية، فن الشعر» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٧١م.
١٩- **رشدى أحمد طعيمة:** الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، ١٤٠٢هـ ــ ١٩٨٢م.
٢٠- **شوقي ضيف:** المدخل إلي كتاب الرد على النحاة لابن مضاء القرطبي، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٧م.
٢١- طه حسين: في الأدب الجاهلي، القاهرة، مطبعة مصر، ١٩٣٣م.
٢٢- عبد الحميد الشلقاني: مصادر اللغة، الرياض، عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، ١٩٨٠م.

٢٣ـ **عبد الصبور شاهين:** العربية لغة العلوم والتقنية، دار الاصلاح للطبع والنشر والتوزيع، ط ١، ١٤٠٣هـ ـ ١٩٨٣م.

٢٤ـ **عبد الواحد وافي:** فقه اللغة العربية: أصولها النفسية وطرق تدريسها، بدون تاريخ.

٢٥ـ **عبد العزيز عبد المجيد:** اللغة العربية: أصولها النفسية وطرق تدريسها، ط ٤، القاهرة، دار المعارف، بدون تاريخ.

٢٦ـ **عبد العزيز عبد المجيد:** القصة في التربية، أصولها النفسية، تطورها، مادتها وطريقة تدريسها، ط ٢، القاهرة، دار المعارف بمصر، بدون تاريخ.

٢٧ـ **عدنان علي رضا النحوي:** الأدب الإسلامي: إنسانيته وعالميته، ط ٢، دار النحوي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٠٧هـ ـ ١٩٨٧م.

٢٨ـ **عز الدين اسماعيل:** الأدب وفنونه، ط ٢، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٥٨.

٢٩ـ **عفراء بدر ابراهيم البدر:** **مهارات الاستماع في اللغة العربية، وأساليب تعليمها والتدريب عليها في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود ١٤١٠هـ ـ ١٩٩٠م.**

٣٠ـ **علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي:** الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، بدون تاريخ.

٣١ـ **علي محمد القاسمي:** اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى، الرياض، عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، ١٣٩٩هـ ـ ١٩٧٩م.

٣٢ـ **علي أحمد مدكور:** المفاهيم الأساسية لمناهج التربية، ط ١، الرياض، دار أسامة للنشر والتوزيع، ١٤١٠هـ ـ ١٩٨٩م

٣٣ـ **علي أحمد مدكور:** منهج التربية في التصور الإسلامي، مكتبة النهضة العربية، بيروت، ١٤١١هـ ـ ١٩٩٠م

٣٤ـ **فؤاد عبد اللطيف أبو حطب:** «التعليم والتقويم كنظامين مفتوحين» في التقويم كمدخل لتطوير التعليم، القاهرة، المركز القومي للبحوث

التربوية بالاشتراك مع مركز تطوير العلوم بجامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٩ .
٣٥. **فتحي يونس وآخرون:** أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١ .
٣٦ـ **كارل بروكلمان:** فقه اللغات السامية ، ترجمة رمضان عبد التواب ، مطبوعات جامعة الرياض ١٣٩٧هـ ــ ١٩٧٧م .
٣٧ـ **ليرا سرينيفاسن:** التعليم غير النظامي للكبار، ترجمة محمد عزت عبد الموجود ، علي أحمد مدكور، صلاح أحمد مراد ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٤م .
٣٨ـ **محمد عزت عبد الجود وآخرون:** أساسيات المنهج وتنظيماته ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١ .
٣٩ـ **محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحمادي:** التدريس في اللغة العربية ، الرياض ، دار المريخ للنشر، ١٤٠٤هـ ــ ١٩٨٤م .
٤٠ـ **محمد عزت عبد الموجود:** «التخطيط لعملية التدريس» مركز الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة ، القاهرة ، مطبعة جامعة القاهرة ، ١٩٧٧ .
٤١ـ **محمود رشدي خاطر وآخرون:** طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ، القاهرة ، دار المعرفة ، ١٩٨١ .
٤٢ـ **محمود رشدي خاطر:** قائمة المفردات الشائعة في اللغة العربية ، المركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي ، مصر، ١٩٥٤ .
٤٣ـ **محمود رشدي خاطر:** تقويم نشاط محو الأمية في الدول العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الجهاز الإقليمي العربي لمحو الامية ، الاسكندرية ، ديسمبر ١٩٧١ .
٤٤ـ **محمود رشدي خاطر:** إعداد المواد التعليمية في البرامج الوظيفية ، سرس الليان ، جمهورية مصر العربية ، ١٩٧٢ .
٤٥ـ **محمود الشنيطى وآخرون:** كتب الأطفال في مصر منذ عام ١٩٢٨ حتي

عام ١٩٧٨، دراسة استطلاعية ، أعدت لمنظمة اليونيسف ، القاهرة ، ١٩٧٩ .
٤٦ـ **محمد صلاح الدين علي مجاور:** تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ، الكويت ، دار القلم ، ١٩٧٦م .
٤٧ـ **محمد عيد:** فى اللغة ودراستها ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٤ .
٤٨ـ **محمد قدري لطفي:** «الاتجاهات العامة للميول الادبية عند المراهقين» رسالة الماجستير، القاهرة ، كلية التربية بجامعة عين شمس ، ١٩٤٥ .
٤٩ـ **محمد قطب:** منهج التربية الإسلامية ، جزءان بيروت ، دار الشروق ، ١٤٠٢هـ ــ ١٩٨٢م .
٥٠ـ **محمد قطب:** منهج الفن الإسلامى ، ط ٦ ، دار الشروق ، بيروت القاهرة ، ١٤٠٣هـ ــ ١٩٨٣م .
٥١ـ **محمود السيد:** أسس اختيار موضوعات النحو للمرحلة الإعدادية ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٢ .
٥٢ـ **محمود كامل الناقة ورشدي طعيمة:** الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ..
٥٣ـ **وليم . س . جراي:** تعليم القراءة والكتابة ، ترجمة محمود رشدي خاطر وآخرون ، القاهرة دار المعرفة ، ١٩٨١م .
٥٤ـ يوهان فك : كتاب العربية ، القاهرة ، مطبعة دار الكتاب العربي ، ١٩٥٠م .

المراجع الأجنبية

1- Allen, E.E., & Valette, R.M., Classroom Techniquies Foreign Languages and English as a Second Language, New York, Harcourt Brace, Jovanovich, Inc., 1977.

2- Anderson, E., « What Makes Handwriting Legible ?» Elementary School Journal, 64 (April 1969).

3- Anderson, P.S., & Lapp, D., Language Skills in Elementary Education, 3rd Ed. New York, Macmillan Publishing Co., Inc., 1979.

4- Aurbach, J, et al, « Transformation Grammar: A Guide For Teachers », in Destefano, J, S, et al (ed) Language and the Language Arts, Boston Little Brown and Company, 1974.

5- Brown, D., Auding as the Primary Language Ability, Unpublished Dissertation, Stanford University, 1954.

6- Burrows, A.T, Jackson, D.C., & Saunders D.C., « Practical Writing » in Destefano, J.S., & Fox, S.E., Language and the Language Arts, Boston, Little, Brown and Comapny, 1974.

7- Carol Chomsky « Write Now, Read Later » in Language in Early Childhood Education, National Association for the Education of Young Children, 1972.

8- Carol Chomsky « Creativity and Innovation in child Language » Jurnal of Education 158 (May 1976).

9- Clapp, E.R., « Why The Devil Don't you Teach Freshmen to Write ? » Saturday Review, 48. February 1965.

10 Davis, L.S., « The Applicability of Phonic Generalis- ations to Selected Spilling Programs », Elementery English, Vol. 49, No. 5, may 1973.

11- Dechant, E.V., Improving the Teaching of Reading, New Delhi, Prentic- Hall of India Prinate Limited, 1969.

12- Depillo, N.C., « The Influence of Handwriting upon Teacher's Evaluations of Children's Creative Stories » Unpublished doctoral dissertion, University of Wisconsen, 1970.

13- Fisher, C,J., & Terry, C.A., Children's Language and The Language Atrs, New York, Mcgraw- Hill, Inc., 1977.

14- Flood, J, & Lapp, D. Language / Reading Insterction for the Young Child, N.Y. Macmillan Publishing Company, 1981.

15- Freire, P.Pedagogy of the Oppresed, New York, Seabury Press, 1970.

16- Fromkin, V., & Roman, R., An Introduction to Language, New York, Halt, Rinehart and Winston, 1974.

17- Giannangelo, E.M., & Frazer, B.M., « Listrning A Critical Skill That Must Be Taught. » Kappa Delta Reaseach, 12: No.2 (Dec. 1975).

18- Illich, I, Deschooling Society, New York, Hurper, and Row, 1971.

19- Kean. J., & Personke, C., The Language Arts Teaching and Learning in the Elementary School, New York, St. Martin's Press, 1976.

20- Lewy, A., (Ed) Handbook of Curriculum Evaluation, Paris, Unesco, Language Inc. 1976.

21- Lyman, R., Summary of Investigation Relating to Grammar, Language, and Composition, Chicago, University of Chicago, Illinois, 1932.

22- Maria Montessori, The Montessory Method, Cambridge, Massachusettes: Robert Bently, 1967.

23- Moyle, E., The Teaching of Reading, Great Britain, Wordlock Education, 1978.

24- Pooley, R., Teaching English Usage. E. Appleto - Century Comp. Inc.: New York.

25- Robinson, H, Alan, Teaching Reading and Study Strategies: The Content Areas Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1975.

26- Rogers, C. Client Centered Therapy, Boston Houghton, Miffline, 1965.

27- Rubin, D., Teaching Elementary Language Arts, 2Nd ed. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1980.

28- Russel, D.,H., & Russel, E,F., Listening Aids Through the Grades, N.Y.: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1959.

29- Sylvia, Ashton- Warner, Teacher: New York, Bantan, 1964.
30- Taylor, E., A New Approach to Language Arts in the Elementary School, New York Parker Publishing Company, Inc., 1970.
31- Teachers of English Language Art For Today's Children, New York Appleton Century- Cropts, Inc., 1954.
32- Tenbrink, T.D., Evaluation: A Practical Giude For Teachers, New York, McGraw-Hill Book Company, 1974.
33- Valette, R.M., Modern Language Testing 2nd Ed. New York, Harcourt Brace, Jovanovich, Inc., 1977.

General Organization Of the Alexandria Library (GOAL)
Bibliotheca Alexandrina

بسم الله الرحمن الرحيم

رسالة النشر تكمل ـ ولا شك ـ رسالة الكلمة كلاهما أمانة أمام الله ثم أمام الناس. والناشر الأمين هو الذي يقدر أنه ناشر فكر قبل أن يكون جامع مال. كما يقدر أن نشر الفكر الذي ترقى به الأمة وتتقدم وفق منهج الله، هو رسالة سامية، وليس تجارة جشعة.

من هذا المنطلق تقوم **دار الشواف للطباعة والنشر** بأداء رسالتها. وعلى هذا الأساس قبل الدكتور علي أحمد مدكور طباعة ونشر كتابيه: «**تدريس فنون اللغة العربية**» و«**منهج تدريس العلوم الشرعية**» بهذه الدار.

إن تصحيح منهج التلقي من أجل بناء المسلم المعاصر الذي يقود الحياة على عهد الله ونهجه، يقتضي مجموعة من الأمور أهمها ما يلي:

١ ـ بيان طبيعة التصور الإسلامي لحقائق الألوهية والكون والإنسان والحياة.

٢ ـ تحديد الأهداف العامة النابعة من التصور الإسلامي التي يجب على المناهج التربوية عامة ومناهج العلوم الشرعية والعربية خاصة تحقيقها في شخصية المسلم المعاصر.

٣ ـ التركيز على إيضاح المفاهيم الرئيسية التي تسهم في فهم طبيعة التصور الإسلامي في مجال التربية والمناهج وطرائق التدريس.

٤ ـ بيان كيفية بناء مناهج اللغة العربية على مستوى مناهج إعداد المعلمين فى كليات التربية، وعلى مستوى مناهج التعليم العام.

٥ ـ إيضاح كيفية إعداد الدروس وتحضيرها في دفاتر التحضير، وتنفيذها في حجرات الدراسة وفقاً لطرائق التدريس وأساليبه المتنوعة.

هذه الأمور الخمسة هي مهمة هذا الكتاب

والله يقول الحق وهو يهدي السبيل.

الناشر

دار **الشـــواف** للنشر والتوزيع

الريـاض – العليـا – شارع الثلاثين – شـرق بنده ت: ٤٦٢٢٦٣٠ – ٤٦٢٢٦٦٧ فاكس: ٤٦٢٢٨٦٦

Riyad - Olaiya, Thalatheen St., (East to Panda) Tel.: 4622630 - 4622667 - Fax.: 4622866